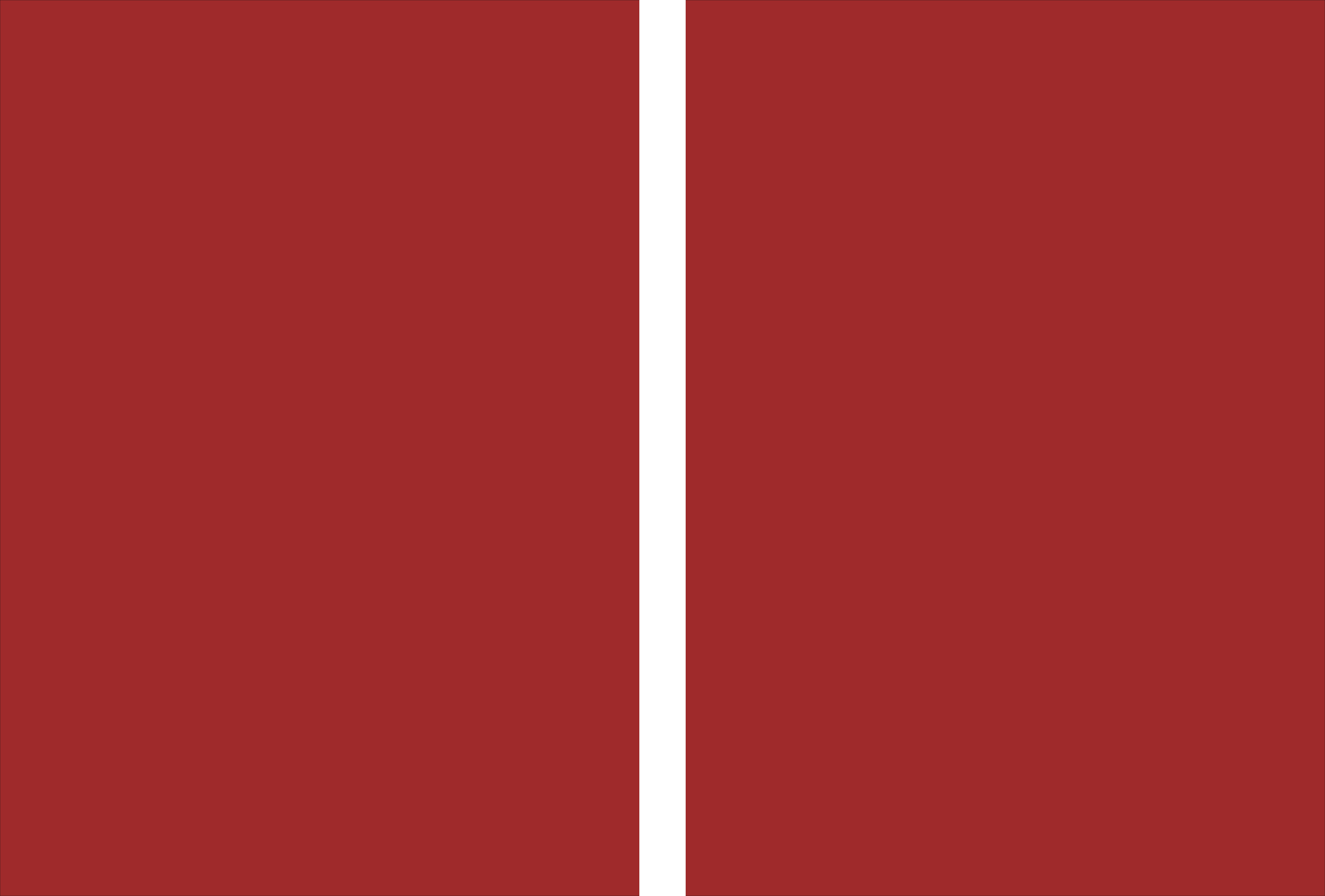


Universidade do Minho
Instituto de Educação

Paulo Cesar de Barros

**Jogos e Brincadeiras na Escola: Prevenção
do *Bullying* entre crianças no Recreio**

Paulo Cesar de Barros **Jogos e Brincadeiras na Escola: Prevenção
do *Bullying* entre crianças no Recreio**





Universidade do Minho
Instituto de Educação

Paulo Cesar de Barros

**Jogos e Brincadeiras na Escola: Prevenção
do *Bullying* entre crianças no Recreio**

Tese de Doutoramento em Estudos da Criança
Especialidade de Educação Física, Lazer e Recreação

Trabalho realizado sob a orientação da
Professora Doutora Maria Beatriz F. L. Oliveira Pereira

DECLARAÇÃO

Nome: Paulo Cesar de Barros

Endereço eletrônico: paulo.barros@pucpr.br

Telefone: 00 55 41 3283-1897

Número do passaporte: CX 098713

Título da Tese de Doutorado:

Jogos e Brincadeiras na Escola: Prevenção do *Bullying* entre crianças no Recreio.

Tese de Doutorado em Estudos da Criança, Ramo de Conhecimento em Educação Física, Lazer e Recreação.

Trabalho efectuado sob a orientação da **Professora Doutora Maria Beatriz F. L. Oliveira Pereira**

Ano de Conclusão: 2012

E AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA TESE APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, 12/03/2012.

Assinatura:



Dedicatória

Aos meus filhos Allan e Leonardo por entenderem minha
ausência em momentos importantes de suas vidas,
vocês são a razão da minha existência.

A você Claudia, que hoje já não se encontra entre nós,
me apoiou nos momentos mais difíceis da minha
vida e deste estudo, minha gratidão, meu amor, meu carinho...
doces lembranças e muita saudade.

Aos meus pais Antonio e Ivete pelo amor incondicional.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Prof. Doutora Beatriz Oliveira Pereira pelos conselhos, contribuições para melhoria do estudo, correções, competência, zelo, atenção e dedicação que demonstrou por esse trabalho, sem dúvida aprendi muito com sua pessoa e hoje para mim é um exemplo de profissional a ser seguido.

À Universidade do Minho por me acolher e em especial ao Instituto de Educação, anteriormente Instituto de Estudos da Criança por todo auxílio e atenção.

Ao meu irmão de coração João Eloir Carvalho, pela amizade, companheirismo durante o tempo que estivemos estudando em Portugal e na nossa querida São José dos Pinhais.

Ao meu grande e querido amigo Wagner, companheiro de viagens e pelos bons momentos vividos em Braga.

Aos meus ex-alunos e hoje grandes profissionais de Educação Física Adriano Akira e Dênis de Lima Greboggy que muito me auxiliaram na finalização deste estudo.

Ao Bráulio, revisor e amigo de futebol, responsável pela competente correção deste trabalho.

Às duas escolas que abriram suas portas para a realização do estudo, além de todos os alunos participantes da pesquisa.

Ao meu amigo Rodrigo Siqueira Reis, pelas palavras de incentivo e o apoio de sempre.

Às minhas amigas Anabela e Felipa que estenderam a mão e me acolheram com todo amor e carinho, sem dúvida vocês foram essências para a boa estadia na cidade de Braga.

Aos colegas professores do curso de Educação Física da PUCPR e também aos amigos da Associação Esportiva Butantã.

À Bela Cidade de Braga.

RESUMO

Jogos e Brincadeiras na Escola: Prevenção do *Bullying* entre crianças no Recreio

A violência escolar é um problema que tem preocupado inúmeros profissionais da educação, pois materializa-se em diversos espaços sociais e tem sido frequente nos últimos anos, no ambiente escolar. Tal fato contradiz a concepção de escola como um espaço de socialização do conhecimento, formação e, sobretudo, de proteção. Além disso, essas manifestações ultrapassam os muros escolares chegando à sociedade de forma geral. Esta forma de violência é denominada *bullying* definido como abuso sistemático do poder entre pares e se caracteriza por uma agressão física ou psicológica de forma continuada, assim, não se trata de um ato isolado (Olweus, 1993).

Na escola, local onde as crianças passam grande parte do seu dia, são identificados muitos problemas relacionados com o comportamento dos alunos, sendo o recreio o momento onde se registram mais problemas relacionados ao *bullying*.

O presente estudo teve como objetivo principal verificar se a utilização dos jogos e brincadeiras no recreio escolar pode contribuir para a diminuição de práticas agressivas entre pares. Foi elaborado e implementado um programa de intervenção com a inserção de materiais recreativos no horário do recreio durante um período de seis semanas diariamente. Os sujeitos da pesquisa foram 393 alunos na faixa etária dos 9 e 10 anos de idade, da 3ª e 4ª séries do ensino fundamental de duas escolas da rede municipal de ensino do município de São José dos Pinhais. O instrumento utilizado no presente estudo foi um questionário com base no de Olweus (1989).

Os resultados do estudo apontaram a presença do *bullying* nas escolas pesquisadas, nas quais constatou-se que grande parte dos alunos já foram vítimas uma ou duas vezes. Os locais onde ocorre a maior incidência de *bullying* foram o pátio, as salas de aula e o recreio, sendo este o local de maior ocorrência nas escolas participantes do estudo, confirmando estudos realizados anteriormente. Verificou-se também que, independente do tipo de recreio que acontece nas escolas, as crianças o adoram, não apresentando diferenças significativas entre os níveis de satisfação nos períodos pré e pós-intervenção nas duas escolas. Quanto a inserção de materiais recreativos no horário do recreio, os mesmos contribuíram para a prevenção e diminuição das práticas agressivas em crianças na faixa etária dos 9 aos 10 anos.

PALAVRAS CHAVE: *BULLYING*, RECREIO, CRIANÇA, ESCOLA.

ABSTRACT

Play at School: Prevention of Bullying among children at Recess Time

School violence is a problem that has worried many education professionals, because it materializes in different social spaces and also over the recent years has been frequent in the school environment. This fact contradicts the concept of school as a place for knowledge socialization, human development and above of all protection. Furthermore, these events surpass the school's walls and reach the society in general. This form of violence is called bullying and is defined as a systematic abuse of power among peers and is characterized by a continued physical or psychological aggression, rather than an isolated action (Olweus, 1993).

In school, where children spend much of their day, many problems related with students' behavior are present, and the recess is the moment in which events related to bullying are more reported.

This study aimed to determine whether the use of games and play during school recess time may contribute to reduce aggressive practices among student peers. An intervention program was developed and implemented using daily inclusion of recreational materials in the recess time during six weeks. The subjects were 393 students aged between 9 and 10 years old, 3rd-and 4th-graders from two municipal schools located at São José dos Pinhais, Brazil. The instrument used in this study was a questionnaire based on the Olweus (1989).

The study results indicated the presence of bullying in the participant schools, in which it was found that most students have experienced this problem once or twice. The locations where the greatest incidences of bullying reports were the courtyard, classrooms and the recess time, and recess time was the moment with the most frequent occurrence among the schools participating in the study, which confirms previous studies. Regardless of the type of recess taking place in the schools, children reported liking it, showing no significant differences between the levels of satisfaction in the pre and post intervention in both schools. In regard of including recreational materials in the recess time, prevention and reduction of aggressive practices was observed in children aged 9 to 10 years.

KEY WORDS: BULLYING, RECESS TIME, CHILDREN, SCHOOL.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	31
CAPÍTULO I - O FENÔMENO <i>BULLYING</i>	35
1.1. <i>Bullying</i> ...contexto histórico	35
1.2. Conceituando o <i>bullying</i>	37
1.3. Caracterizando o <i>bullying</i>	41
1.4. O <i>bullying</i> na escola.....	43
1.5. As consequências do <i>bullying</i>	53
CAPÍTULO II – DESCRIÇÃO DO <i>BULLYING</i> : ESTUDOS DESCRITIVOS E PROGRAMAS DE INTERVENÇÃO	60
2.1. A preocupação da escola com o <i>bullying</i>	60
2.2. Estudos de descrição do <i>bullying</i>	61
2.3. Programas de intervenção antibullying	71
2.3.1. Classificação dos programas de intervenção	71
2.3.2. Programas de intervenção internacionais	72
2.4. Estudos realizados no Brasil sobre o <i>bullying</i>	77
2.4.1 . Introdução.....	77
2.4.2. Estudos descritivos realizados no Brasil.....	77
CAPÍTULO III - O RECREIO.....	87
3.1. Os jogos e brincadeiras na escola	87
3.2. É tempo de Recreio	90
3.3. A Importância do Recreio	93
3.4. Tempo de recreio: tempo de brincar	94
3.5. A importância de brincar no recreio.....	96
3.6. O espaço para o recreio.....	98
3.7. O recreio e a presença do <i>bullying</i>	101
CAPÍTULO IV – OBJETIVOS DO ESTUDO	104
4. Objetivos	104
4.1. Objetivo geral	104
4.2. Objetivos específicos.....	105
CAPÍTULO V - METODOLOGIA DA PESQUISA	108
5. Metodologia	108

5.1. Tipo de estudo	108
5.2. Caracterização das Escolas	109
5.2.1. Escola 1 – Intervenção	109
5.2.2. Escola 2 – Controle	110
5.3. Critérios para a seleção das escolas	112
5.4. Caracterização da amostra	112
5.5. Caracterização dos espaços para o recreio	114
5.5.1. Escola 1 - Intervenção	114
5.5.2. Escola 2 – Controle	116
5.6. Procedimentos para coleta de dados	118
5.6.1. Apresentação do Projeto	118
5.6.2. Estudo piloto	119
5.6.3. O questionário	120
5.6.4. Programa de intervenção	121
5.6.5. Coleta de dados	124
5.6.6. Variáveis	125
5.6.7. Análise dos dados	125
CAPÍTULO VI - ESTUDO 1	126
6. IDENTIFICAR A REALIDADE DAS ESCOLAS QUANTO AO <i>BULLYING</i>	126
6.1. Introdução	126
6.2. Apresentação e análise dos resultados	127
6.2.1. Descrição dos participantes	127
6.2.2. Níveis de vitimação e caracterização	128
7. VERIFICAR A EFICÁCIA DO PROGRAMA DE INTERVENÇÃO	144
7.1. Descrição dos casos de vitimação	145
7.2. Descrição das formas de agressão	147
7.3. Locais de ocorrência do <i>bullying</i>	149
7.4. Características dos agressores pós-intervenção	151
7.5. Papel dos professores na prevenção do <i>bullying</i>	152
7.6. Intervenção de outras pessoas na ocorrência do <i>bullying</i>	154
7.7. Práticas do <i>bullying</i>	157
7.8. Percepção sobre os recreios	162
Discussão dos resultados	171
Conclusões	181

Recomendações.....	189
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	191
ANEXOS	205

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Passos para Respeito: Programa de ações, objetivos e exemplos.....	52
Quadro 2 – Percentagem de alunos por gênero em cada aplicação do questionário.....	113
Quadro 3 – Percentagem e frequência de alunos por idade	113
Quadro 4 – Materiais disponíveis no recreio	122
Quadro 5 – Cronograma de atividades.....	123

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Espaço do Recreio	114
Figura 2 – Espaço do Recreio	115
Figura 3 – Espaços do recreio.....	115
Figura 4 – Espaço coberto.....	116
Figura 5 – Espaço coberto.....	117
Figura 6 – Quadra coberta.....	117
Figura 7 – Materiais disponibilizados para os alunos no recreio	121

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Descrição dos participantes do estudo.	127
Tabela 2. Descrição dos casos de <i>bullying</i>	128
Tabela 3. Formas de <i>bullying</i>	129
Tabela 4. Locais de ocorrência.	131
Tabela 5. Intervenção de outras pessoas e atitudes para suporte na ocorrência de <i>bullying</i>	132
Tabela 6. Intervenção dos colegas diante das ocorrências de <i>bullying</i>	133
Tabela 7. Atitudes dos alunos para suporte na ocorrência de <i>bullying</i>	134
Tabela 8. Comunicação dos alunos as pessoas para suporte na ocorrência de <i>bullying</i>	135
Tabela 9. Agressão aos colegas na escola.	137
Tabela 10. Agressão em grupo a outro colega	138
Tabela 11. Agressão aos colegas no último mês de aulas.	138
Tabela 12. Convivência no recreio.	139
Tabela 13. Percepção dos alunos sobre gostar do recreio.	140
Tabela 14. Percepção dos alunos sobre o recreio em relação à observação de outras pessoas.	140
Tabela 15. Percepção dos alunos sobre o espaço para o recreio.	141
Tabela 16. Percepção dos alunos sobre o recreio em relação aos materias..	142
Tabela 17. Percepção dos alunos sobre o recreio em relação aos amigos...	143
Tabela 18. Descrição dos participantes nos períodos pré e pós-intervenção.	145
Tabela 19. Descrição dos casos de vitimação	146
Tabela 20. Descrição dos casos de vitimação em relação ao último mês de aulas.	147
Tabela 21. Formas de <i>bullying</i> nos períodos pré e pós-intervenção.	149
Tabela 22. Locais de ocorrência do <i>bullying</i> nos períodos pré e pós intervenção.	150
Tabela 23. Características dos agressores de acordo com o período pré e pós intervenção em relação ao gênero e séries	152

Tabela 24. Intervenção de outras pessoas e atitudes para suporte na ocorrência de <i>bullying</i> de acordo com o período pré e pós-intervenção.	153
Tabela 25. Atitude dos alunos para suporte na ocorrência de <i>bullying</i> de acordo o período pré e pós-intervenção.....	155
Tabela 26. Informar sobre as situações de vitimação.....	157
Tabela 27. Agressão aos colegas.....	160
Tabela 28. Prática de <i>bullying</i> de acordo com o período pré e pós-intervenção.	161
Tabela 29. Comportamento dos alunos em relação ao brincar com os colelas no recreio entre o período pré e pós-intervenção.....	162
Tabela 30. Percepção dos alunos sobre o recreio no período pré e pós-intervenção.....	163
Tabela 31. Percepção dos alunos sobre a presença do adulto no recreio no período pré e pós-intervenção.....	164
Tabela 32. Percepção dos alunos sobre o recreio no período pré e pós-intervenção.....	166
Tabela 33. Percepção dos alunos sobre a presença de materiais no recreio entre o período pré e pós- intervenção	167
Tabela 34. Relacionamento dos alunos no horário do recreio no período pré e pós- intervenção.....	168

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO - 1	206
ANEXO - 2	211
ANEXO - 3	212
ANEXO - 4	213
ANEXO - 5	214
ANEXO - 6	215
ANEXO - 7	216

INTRODUÇÃO

A violência na escola é um fato que nos últimos tempos vem preocupando cada vez mais a educação de uma forma geral. Diante da rotina diária em que estamos envolvidos, principalmente no trabalho, todos parecem, em alguma medida, marcados por uma cisão fundamental: de um lado, a autoridade e o controle absoluto de outrora foram substituídos por uma crescente perplexidade e, conseqüentemente, um certo desconforto pedagógico, mas, por outro lado, a linha divisória entre disciplina e violência pode se tornar muito tênue, esgarçando os limites da convivência social. Esta reflexão inicial nos remete a alguns questionamentos que serão discutidos ao longo deste trabalho: Por que é que existe tanta violência nas escolas? Que caminhos tomar? O que fazer? Como fazer?

Neste contexto, entende-se que o mundo foi e está em constante transformação e isso envolve também a educação. A atual circunstância na qual a vida humana se encontra, sempre proporciona novos desafios, colocando pessoas frente a frente, envolvendo-as nos mais diversos fenômenos sociais, onde todos se veem obrigados a enfrentar e conviver com os problemas de desorganização familiar, educação em baixa quantidade e qualidade, falta de emprego e distribuição inadequada de renda. Pode ser que o efeito mais visível deste conjunto de fatores e desta rotina seja o emprego generalizado da cultura da violência.

A violência está estampada em várias cidades do país e em vários países do mundo, não sendo restrita às grandes cidades e capitais e também a nenhuma escola, seja da rede pública ou particular (Spósito, 2002). Conseqüentemente, ela está corrompendo o mundo, destruindo e/ou manipulando tudo o que está a sua volta, apresentando-se a cada dia de diferentes formas, basta acompanharmos os noticiários e as demais fontes de informação.

Sendo assim, é mais fácil e esclarecedor falar de “violências” no plural, tomando como exemplos a violência urbana, a rural, a policial, a presidiária, a familiar e, em especial, a escolar.

Apesar das mudanças verificadas no âmbito legal com o reconhecimento cada vez mais ampliado dos direitos da criança e dos jovens, temos em contraponto a potencialização da problemática destas populações em situação de vulnerabilidade social e pessoal, nos centros urbanos, nas instituições, a exemplo da escola, no que concerne à violência (Pereira, Silva e Nunes, 2009).

Não apenas professores, diretores e orientadores, mas também pais e os próprios alunos, com o tempo, tornaram-se reféns do emaranhado de significados e valores que a indisciplina escolar comporta. Quando abordamos a violência contra crianças e adolescentes, a vinculamos aos ambientes onde ela ocorre, e a escola surge como um espaço ainda pouco explorado, principalmente com relação ao comportamento agressivo existente entre os próprios estudantes (Neto, 2005). A violência nas escolas é um problema social grave e complexo e, provavelmente, o tipo mais frequente e visível da violência juvenil, complementa o autor.

O termo violência escolar diz respeito a todos os comportamentos agressivos e antissociais, incluindo os conflitos interpessoais, danos ao patrimônio, atos criminosos, entre outros. Muitas dessas situações dependem de fatores externos, cujas intervenções podem estar além da competência e capacidade das entidades de ensino e de seus funcionários.

Na Suécia, em meados da década de 70, surgem os primeiros estudos sobre esse fenômeno e desperta grande interesse de toda a sociedade para amenizar os problemas relacionados a ele e também entre agressor e vítima, figuras que compõem este fenômeno chamado e denominado doravante de *bullying*, definido por Olweus (1999, p.10), como “um estudante está sendo vitimizado quando é exposto, repetidamente e por um tempo prolongado, a ações negativas por parte de um ou mais estudantes”

Assim, por definição, *bullying* compreende todas as atitudes agressivas, intencionais e repetidas que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais estudantes contra outro(s), causando dor e angústia, sendo executadas dentro de uma relação desigual de poder, conceito universalmente conhecido, apontado em muitos estudos nas revisões de literaturas pesquisadas no presente estudo.

Diante do exposto, o presente estudo teve como objetivo verificar a eficácia de um programa de intervenção implementado no horário do recreio

durante um período pré-determinado e verificar se o mesmo contribuiu para a diminuição das práticas agressivas em crianças na faixa etária entre 9 e 10 anos de idade.

Foram escolhidas para a realização desta pesquisa duas escolas da rede municipal de São José dos Pinhais. O programa de intervenção foi levado em consideração pelo motivo de estudos anteriores apontarem o recreio como momento em que ocorrem os maiores problemas de agressão nas escolas.

Todo o processo de pesquisa surgiu e desenvolveu-se a partir de um tema e uma pergunta-problema, a qual norteou este estudo: **como é que os jogos e as brincadeiras podem contribuir para a prevenção do *bullying* entre pares na faixa de 9 e 10 anos no recreio escolar?**

Para o desenvolvimento e organização do trabalho aqui apresentado, o seu referencial teórico foi dividido em três capítulos que serão descritos a seguir.

No capítulo I foi descrito o fenômeno *bullying*, seu histórico, conceito, referenciando autores de vários países que desenvolveram estudos relacionados à temática central do estudo; abordaram-se as características do fenômeno, dos protagonistas denominados vítimas e agressores, os principais fatos relacionados ao fenômeno que acontecem no ambiente escolar e, ainda, suas consequências para vítimas e agressores.

No capítulo II, foi realizada uma revisão de estudos e programas de intervenção desenvolvidos em diversos países e também no Brasil, buscando verificar de que forma foram elaborados e quais as estratégias utilizadas para o combate ao *bullying*. Para isso, num primeiro momento contextualizamos a preocupação quanto à violência nas escolas. Na sequência, foram descritos estudos sobre o fenômeno, programas de intervenção em diversos países e estudos realizados no Brasil com o objetivo de verificar a eficácia dos mesmos.

No capítulo III foram abordadas temáticas relacionadas ao recreio e ao lúdico, este sendo utilizado para a aplicação do programa de intervenção por meio de jogos e brincadeiras com a utilização de materiais que foram disponibilizados para as crianças no horário do recreio, num período de seis semanas. Inicialmente, descreveu-se sobre a importância dos jogos e brincadeiras na escola, o tempo de brincar na hora do recreio e os espaços destinados para esse momento importante para a criança na escola. Como o

foco do estudo foi verificar a presença e desenvolver uma estratégia para o combate ao *bullying*, foi abordado como o fenômeno se manifesta nesse momento.

Na sequência do trabalho, no sentido de responder aos objetivos propostos, a continuidade do presente estudo integra ainda as seguintes estruturas:

- Capítulo IV – Objetivos, geral e específicos, com as hipóteses do estudo;
- Capítulo V – Metodologia do estudo;
- Capítulo VI – Reconhecimento da realidade das duas escolas pesquisadas e apresentação dos resultados;
- Capítulo VII – Discussão dos resultados dos dois estudos pré e pós-intervenção;
- Conclusões e recomendações.

CAPÍTULO I - O FENÔMENO *BULLYING*

1.1. *Bullying*...contexto histórico

A violência, nos últimos tempos, vem preocupando cada vez mais a humanidade de forma geral, tornando-se assim um problema crônico em nosso meio onde os mais diversos tipos de crimes são cada vez mais comuns em muitos países, sociedades e regiões, não importando mais o ambiente (familiar, escolar, social hospitalar ou religioso), a idade (bebês, crianças, jovens, adultos ou idosos), o sexo, as condições financeiras e sociais (classes baixa, média e alta), psicológicas ou físicas (portadores ou não de necessidades) das pessoas (Botelho & Souza, 2007, p.59)

Castro, Cunha e Souza (2011) comentam também que a violência não se restringe a agressões, inclui qualquer ato sobre a vida das pessoas e as regras de convívio. Ela interfere na sociedade, prejudica a qualidade das relações sociais, desgasta a qualidade de vida das pessoas e culmina em sofrimento. Tornou-se uma questão social e de saúde pública, tanto pelas conseqüências sociais como pelos gastos no atendimento às vítimas pelo setor de saúde, com impacto negativo em anos potenciais de vida perdidos.

Assim, “a violência é um mal a ser entendido sob uma ótica multifatorial e deve ser analisada por diferentes profissionais como professores, psicólogos e outros agentes educativos e técnicos de saúde e os pais”, comenta (Botelho & Souza, 2007, p.59).

Neste contexto social, um dos locais mais afetados é a escola, que aponta um problema novo: a indisciplina. A indisciplina na sala de aula assumiu tais proporções que muitos educadores estão preocupados com o comportamento dos alunos. Não se trata de violência isolada, uma vez que ela ultrapassa os muros escolares e ameaça fisicamente os educadores. Trata-se de um fenômeno de subversão do senso de hierarquia que ocorre em grandes redes de ensino públicas e privadas, até mesmo em colégios tradicionais. A violência acontece a todo o momento e em qualquer lugar, basta acompanharmos as notícias.

Diante disso, sabe-se que esta forma de agressão vem se tornando uma das maiores preocupações no âmbito escolar. “A escola vive atualmente alguns problemas entre os quais a violência” (Pereira, 2001, p.18).

Segundo Silva e Pereira (2008) “a violência a que os adolescentes estão sujeitos na sociedade e em particular na escola não pode ser desinserida da violência percebida no meio ambiente. Na escola, ela pode ainda assumir formas específicas, a exemplo do *bullying* entre pares”.

“Nesta realidade, os problemas da escola, nomeadamente a nível de *bullying*/agressividade entre pares, são pouco partilhados e discutidos e as soluções chegam tarde com prejuízo para toda comunidade educativa”, isso porque algumas instituições até para se preservarem ignoram ou velam todos os fatos que acontecem referentes aos casos de violência (Pereira, 2001, p. 20).

O *bullying* começou a ser pesquisado por volta da década de 70 na Europa, quando se descobriu o que estava por trás de tentativas de suicídio entre adolescentes. Sem receber a atenção da escola ou dos pais, que geralmente não davam importância às reclamações e ofensas, os jovens entendiam que não trariam maiores conseqüências e passaram a recorrer a algumas medidas desesperadas, com o propósito de dar fim a longos períodos de sofrimento e humilhação sofridos pelos mesmos de forma permanente.

Apesar dos educadores terem consciência da problemática existente entre agressor e vítima, poucos esforços foram e são despendidos para o seu estudo sistemático desde os princípios da década de 1970 até os dias de hoje. Muitos deles relatam a falta de informação e de ferramentas de apoio que possam auxiliá-los no dia a dia da escola. Foi então nessa época que surgiu, primeiramente na Suécia, um grande interesse de toda a sociedade pelos problemas desencadeados entre agressor e vítima, figurantes desse fenômeno.

Dan Olweus, pesquisador da Universidade de Bergen, desenvolveu os primeiros critérios para detectar o problema de forma específica, permitindo diferenciá-lo de outras possíveis interpretações ou relações de brincadeiras entre iguais, próprias do processo de amadurecimento do indivíduo. Assim, podemos considerar que um dos pioneiros a tratar essa questão foi Dan Olweus (1993), que, desde o final da década de 70, realizou pesquisas em

escolas da Noruega, dando, mais tarde, origem à Campanha nacional contra o *bullying*.

Este fenômeno identificado por Olweus (1993) vem despertando a atenção da sociedade para suas conseqüências nefastas, resultando num processo em que alguns alunos projetam sua agressividade sobre outros alunos com requintes de perversidade e de forma oculta dentro de um mesmo contexto escolar.

Por outro lado, considera-se o *bullying* como um fenômeno nada novo, por se tratar de uma forma de violência que sempre existiu nas escolas, onde agressores continuam oprimindo e ameaçando suas vítimas por motivos banais, fato que ocorre despercebido em algumas instituições de ensino.

1.2. Conceituando o *bullying*

O termo *bullying* vem sendo discutido exaustivamente por professores, educadores e outros profissionais, porém não se pode confundir *bullying* com outros conceitos como a violência ou a indisciplina na escola. Entende-se que é necessário conhecer a fundo o significado e as conseqüências que este fenômeno provoca nas pessoas.

A definição de um conceito em investigação científica não deve ser dissociada do corpo teórico no qual se inscreve para manter o estatuto de utilidade operacional. Muitas vezes utilizam-se definições pontuais e restritas devido a sua função imediata de delimitar um campo e operacionalizar o conceito para objetivos que nós programamos. Contudo é necessário compreender os fenômenos observados em função da sua importância e significação, em articulação com outros conceitos (Pereira, 2008).

Olweus, (1999, p.10) em sua definição de *bullying*, considera que “um estudante está sendo vitimizado quando é exposto, repetidamente e por um tempo prolongado, a ações negativas por parte de um ou mais estudantes”

Esse termo, proveniente do inglês, “adotado em muitos países para definir o desejo consciente e deliberado de maltratar outra pessoa e colocá-la sob tensão, conceitua os comportamentos agressivos e antissociais, utilizado

pela literatura psicológica anglo-saxônica nos estudos sobre o problema da violência escolar” (Fante, 2005, p.27).

A primeira designação deste fenômeno surge na literatura científica internacional identificada como “*mobbing*”, na Noruega e Dinamarca, na Suécia e Finlândia (Olweus, 1993a). Na Itália foi utilizado o termo “prepotência” (Fonzi et al., 1999) e na Espanha “importunar” e “maus tratos” (Ortega & Mora-Merchan, 1999). Mesmo não sendo um termo adequado do ponto de vista linguístico, *mobbing* é empregado para definir uma situação na qual um indivíduo, sozinho ou em grupo, ridiculariza o outro. Com relação à palavra *mobbing*, Rodríguez, (2004, p.24) comenta que não se pode confundir *bullying* com *mobbing*, que se aplica mais ao trabalho e que é um comportamento com o objetivo de denegrir a imagem ou mesmo afastar do caminho a vítima, fazer com que assine a carta de despedimento para não ser preciso pagar-lhe um ressarcimento.

O *bullying* é um fenômeno diferente: resulta da raiva das crianças ou dos adolescentes, que explode no contexto escolar. Daí que, ainda que os atores sejam os mesmos (vítima, agressor, e expectadores), não se trata do mesmo processo.

Estudos sobre a fenomenologia *bullying* assumiram, nos últimos tempos, proporções internacionais. Entretanto, uma das dificuldades encontradas pela maioria dos pesquisadores é achar termos, em seus idiomas, que correspondam ao sentido da palavra *bullying*.

Um estudo realizado em 14 países diferentes teve como objetivo identificar palavras nativas que se assemelham ao conceito de *bullying*. “Desse estudo, baseado em dados coletados em um grupo de alunos com 14 anos, identificaram-se 67 palavras como: bater, empurrar, agredir, dar socos, intimidar e outros relacionados aos comportamentos de *bullying*, sem que nenhuma delas abrangesse o significado do termo inglês” (Fante, 2005, p.28).

Pereira (2001), corroborando com os autores citados anteriormente, relata que duas características adicionais referente ao *bullying* parecem estar associadas: uma primeira seriam os benefícios diretos ao agressor e a segunda, a satisfação pessoal em maltratar o outro.

Para (Rodríguez, 2004, p.23) “o *bullying* (do inglês *bull*, touro) designa um processo de abuso e intimidação sistemática por parte de uma criança sobre outra que não tem possibilidade de se defender”. A autora relata ainda que esta impossibilidade de a vítima se defender pode dever-se a esta estar habituada a ocupar esse mesmo lugar de desvantagem na própria família, ou a sentir-se incapaz de enfrentar o poder do agressor. A consequência, a médio ou a longo prazo, desse processo de destruição pode ser o agressor causar danos físicos à vítima ou esta deixar-se levar pela sede de vingança, ou sentir-se tão só e humilhada que acabe por ver o suicídio como a única saída.

Para melhor explicar o conceito de *bullying*, faz-se uma incursão à Psicologia Social, verificando que ela define agressão “como qualquer comportamento que tem a intenção de causar danos físicos ou psicológicos em outro organismo (Rodrigues, Assmar, & Jablonski, 2000).

Segundo Lourenço et. al. (2009), o *bullying* pode ser definido como uma ação em que um ou mais indivíduos agredem física, verbal ou emocionalmente outro indivíduo. O fenômeno se apresenta como um padrão repetido de intimidação física e psicológica, cuja intenção é provocar mal-estar, dominar socialmente (e fisicamente) o outro e demonstrar poder perante o grupo social. Os conflitos provenientes do *bullying* afetam as relações formais e informais entre os alunos, podendo atingir situações de agressividade e violência.

No Brasil, podemos considerar *bullying* – expressão usada na maioria dos países, como observamos anteriormente - um termo ainda pouco conhecido em nosso país, porém vem ganhando espaço e se inserindo de forma mais efetiva nas discussões escolares. Diante do pouco conhecimento referente ao fenômeno, muitas definições correntes sobre *bullying* têm afirmado que sua incidência ocorre unicamente entre crianças e adolescentes e, especificamente, em contextos escolares. Cabe lembrar, contudo, que o conceito não é unívoco, podendo abranger os comportamentos da relação professores-alunos, assim como de adultos em um ambiente profissional qualquer, como já foi relatado anteriormente. Nesta última situação, é mais comum que o problema seja definido como “assédio moral”, cujo conceito envolve a exposição de trabalhadores a situações humilhantes e

constrangedoras, repetitivas e prolongadas, podendo fazer até mesmo com que a vítima desista de seu emprego.

Martins (2005) classifica três grandes formas de *bullying*. A primeira envolve comportamentos “diretos e físicos”, que inclui atos como: agredir fisicamente, roubar ou estragar objetos alheios, extorquir dinheiro, forçar comportamentos sexuais, obrigar a realização de atividades servis ou a ameaça desses itens. A segunda forma inclui comportamentos “diretos e verbais”, como: insultar, apelidar, “tirar sarro”, fazer comentários racistas, homofóbicos ou que digam respeito a qualquer diferença no outro. Por último, há os comportamentos “indiretos” de *bullying*, como: excluir sistematicamente uma pessoa, fazer fofocas ou espalhar boatos, ameaçar, excluir alguém de um grupo para obter algum favorecimento ou, de maneira geral, manipular a vida social de outras pessoas.

Trata-se de um problema mundial, sendo encontrado em todas as escolas, não estando restrito a nenhuma instituição: primária ou secundária, pública ou privada, rural ou urbana. Contudo, pode-se afirmar que existem escolas que não admitem a ocorrência do *bullying* entre seus alunos. Elas desconhecem o problema ou se negam a enfrentá-lo e, com isso, o problema tende a se agravar.

Portanto, o *bullying* é um conceito específico e bem definido, uma vez que não se deixa confundir com outras formas de violência. Isso se justifica pelo fato de apresentar características próprias. Desta forma, pode-se considerar que o *bullying* foi reconhecido em vários contextos: nas escolas, nas famílias, nos locais de trabalhos, enfim, em todos os locais onde existem relações interpessoais.

As crianças que sofrem ações de *bullying*, dependendo de suas características individuais e de suas relações com os meios em que vivem, em especial as famílias, poderão não superar, parcial ou totalmente, os traumas sofridos na escola. Poderão crescer com sentimentos negativos, especialmente com baixa autoestima, tornar-se adultos com sérios problemas de relacionamento com as pessoas e, principalmente, consigo mesma e, até assumir um comportamento agressivo. Mais tarde, poderão vir a sofrer ou a praticar o *bullying* no ambiente de trabalho ou familiar e, em casos extremos, alguns deles poderão tentar ou até cometer o suicídio.

1.3. Caracterizando o *bullying*

Muitos educadores se perguntam constantemente: na escola o que caracteriza o *bullying*? Como agir diante uma situação de agressão entre os alunos?

Para respondermos a essas questões recorremos a Olweus (1999) que nos apresenta uma síntese da caracterização do fenômeno:

a) Envolve um comportamento agressivo com intenção de causar dano. Porém, este se configura quando a provocação é repetida e tem um caráter degradante e ofensivo, quando é mantida apesar da emissão de sinais claros de oposição e desagrado por parte do alvo.

b) É emitido repetidamente e durante um tempo, sendo excluídas de sua definição as ações negativas ocasionais. Ser um agressor ou uma vítima é algo que pode durar por um longo tempo, frequentemente por vários anos.

c) Constitui-se existir num relacionamento interpessoal caracterizado por um desequilíbrio de forças, que pode ocorrer de várias maneiras: o alvo da agressão pode ser fisicamente mais fraco, pode perceber-se como física ou mentalmente mais fraco que o perpetrador ou pode existir uma diferença numérica, com vários estudantes agindo contra uma única vítima. Também pode ocorrer uma classe diferente de desequilíbrio quando a fonte de ações negativas é de difícil identificação, como no caso de exclusão social de um grupo, ou quando um estudante é alvo de bilhetes anônimos ou de comentários feitos de forma indireta.

A intenção em praticar um ato agressivo constitui uma característica fundamental para a compreensão deste conceito e está a ele intrinsecamente unido.

Neto & Saavedra (2003, p.17) fizeram uma lista de verbos que caracterizam ações do *bullying* e o dividem em violência psicológica e violência física. Segundo os autores, os verbos que caracterizam o fenômeno e violência psicológica são: apelidar, ofender, gozar, provocar, humilhar, fazer sofrer, ignorar, intimidar, perseguir, assediar, aterrorizar, amedrontar, tyrannizar e dominar. Os verbos que caracterizam a violência física são: agredir, apertar, bater, beliscar, chutar, cuspir, morder, empurrar, ferir, roubar e quebrar pertences.

Complementando, a citação apresentada por Neto & Saavedra (2003), (Costa & Vale, 1998) referentes ao *bullying*, permitem resumir algumas de suas principais características, como causar sofrimento, podendo ser a dor física ou a perturbação emocional. Há o uso deliberado da agressão, ou seja, a intenção de provocar sofrimento, a agressão pode ser física, verbal ou psicológica, tem caráter repetitivo em oposição a um incidente isolado, existe uma desigualdade de poder a favor do ou dos agressores. Outra característica a ser observada é que os comportamentos de *bullying* podem ocorrer de duas formas, direta e indireta, ambas aversivas e prejudiciais ao psiquismo da vítima. “A direta inclui agressões físicas (bater, chutar, tomar pertences) e verbais (apelidar de maneira pejorativa e discriminatória, insultar, constranger); a indireta talvez seja a que mais prejuízo provoque, uma vez que pode criar traumas irreversíveis. Esta última acontece através de disseminação de rumores desagradáveis e desqualificantes, visando à discriminação e exclusão da vítima de seu grupo social” (Fante 2005, p.50).

Neste sentido, complementando a ideia apresentada e de acordo com Seixas (2005), os comportamentos do *bullying* podem ser divididos em: agressividade física (bater, empurrar, dar pontapés etc.); comportamentos verbais (chamar nomes ofensivos, etc.); comportamentos de manipulação social ou indiretos (excluir, ignorar, espalhar rumores etc.); comportamentos de maus-tratos psicológicos (ameaças, gestos provocadores, expressões faciais ameaçadoras etc.); e ataques à propriedade (furto, extorsão, destruição deliberada de materiais/objetos etc.).

Pereira (2001, p.29) refere que as formas indiretas são mais difíceis de ser identificadas e produzem “efeitos mais sérios e, sobretudo mais duradouros”.

Porém, Neto (2005, p.166) classifica o fenômeno *bullying* da seguinte forma: o *bullying* direto, que engloba a imposição de apelidos, assédios, agressões físicas, ameaças, roubos e ofensas verbais; o *bullying* indireto, que envolve atitudes de indiferença, isolamento e difamação e o *Cyberbullying*.

O *cyberbullying* é a forma virtual de *bullying*. É uma modalidade que vem preocupando especialistas, pais e educadores em todo o mundo, por seu efeito multiplicador de sofrimento das vítimas. Na sua prática utilizam-se as modernas

ferramentas da internet e de outras tecnologias de informação e comunicação como e-mails, mensagens por celular, blogs, fotoblogs, orkut e MSN, móveis ou fixas, com o intuito de maltratar, humilhar e constranger (Fante & Pedra, 2008).

Os autores comentam ainda que é uma forma de ataque perversa, que extrapola os muros da escola, ganhando, dimensões incalculáveis. A diferença está nos métodos e nas ferramentas utilizadas pelos praticantes. O *bullying* ocorre no mundo real, enquanto o *cyberbullying* ocorre no mundo virtual.

Os agressores também se valem do anonimato e, sem qualquer constrangimento, atingem a vítima de forma mais desprezível possível. Os traumas e consequências advindos do “*bullying* virtual” são dramáticos.

Um estudo apresentado sobre as práticas de *bullying* através de novas tecnologias identifica em que medida o recurso a estas práticas estão relacionadas com padrões de empatia e descomprometimento moral em agressores, vítimas e observadores de adolescentes portugueses que frequentam do 7º ao 9º ano da escolaridade em duas cidades do Norte e sul do país. Os resultados revelam que as práticas de *cyberbullying* são um fenômeno emergente, claramente associadas ao uso comum das novas tecnologias, embora os adolescentes mostrem estar pouco informados e conscientes do impacto que estas práticas podem causar (Almeida et al., 2008).

Convém ressaltar que os envolvidos com o *bullying*, por serem submetidos a tais formas de violência, estão propensos a diversas implicações que interferem de forma negativa nas atividades sociais.

1.4. O *bullying* na escola

A violência escolar tem sido alvo de uma preocupação crescente nas últimas duas décadas; nota-se um grande aumento da investigação sobre o tema, em especial sobre um tipo específico de violência escolar – o *bullying* (Lourenço, Pereira, Paiva e Gebara, 2009).

Muito dos casos de agressão que acontecem no meio escolar surpreendem os professores, inspetores e coordenadores num primeiro momento e, em outro, os assustam, diante da gravidade dos fatos e

acontecimentos relatados pelos próprios alunos envolvidos, sendo eles vítimas ou agressores.

Ao abordar o fenômeno *bullying*, não se pode deixar de apresentar uma discussão envolvendo a cultura do ambiente escolar, a qual tem relações com o objetivo do estudo. A seguir serão destacadas algumas ideias relacionadas à cultura escolar, com o objetivo de compreender as relações que a mesma mantém com o fenômeno fazendo uma relação com o *bullying* nesse contexto.

Forquim (1993, p.12) destaca a necessidade de observação do grupo que envolve a escola, ou seja, atenção aos alunos que a frequentam, pois o mesmo vem carregado de características culturais, valores pessoais, saberes e referenciais já estabelecidos. Sabe-se que hoje é comum transferências de alunos acontecerem em grande maioria, no final do ano; mas em alguns casos isso pode acontecer na metade do ano, dificultando, muitas vezes, a adaptação do aluno na nova instituição de ensino e, em alguns casos, a aceitação do aluno pelos alunos da nova escola da qual fará parte. A escola, enquanto instituição educacional, tenta transmitir uma cultura adquirida por uma herança constituída ao longo de gerações, com características normativas, conjunto de ideias e princípios que a tornaram institucionalizada, com diferenças que provocam um choque cultural na escola, mas em alguns casos isso não é absorvido por alguns alunos, nesse caso, citamos os considerados agressores.

Frango (1995) afirma que a cultura escolar envolve um conjunto de situações cotidianas que contém ações, condutas, pensamentos e ideias que influenciam as decisões e práticas dos grupos que a envolve. Com base nesses autores, percebe-se que a junção das normas com as influências formadas na escola transforma a cultura instituinte em uma cultura instituída, o que é capaz de promover a formação de características próprias do ambiente escolar, responsáveis pela criação da sua cultura. Diante do que foi apresentado anteriormente, busca-se verificar o conhecimento das pessoas que atuam/trabalham no cotidiano escolar sobre o *bullying*.

Há pouco tempo, poucas escolas o reconheciam como uma ameaça importante para crianças, professores e funcionários. A principal postura em relação ao problema era ignorar o comportamento e torcer para que acabasse, o que não acontecia normalmente.

Apoiando-se nesta ideia, pode-se dizer que o comportamento agressivo é fruto de aprendizagem e a educação dada pelos pais desempenha um papel relevante na formação de uma personalidade mais ou menos agressiva, já que a família, seguida pela escola, é a primeira instituição de contato social da criança.

Grande parte do comportamento agressivo resulta de práticas sociais que o reforçam. É claro que alguns fatores, como a crise econômica, contribuem para que isso aconteça. A crise afeta grande parte da população e torna as pessoas mais violentas na medida em que as obriga a realizarem uma verdadeira batalha diária para a sua sobrevivência.

Tais fatores refletem-se nas crianças e as levam a ter atitudes violentas que vem se difundindo e alcançando grandes proporções. Por exemplo, quem já não foi vítima de apelidos pejorativos constantes, de brincadeiras agressivas na época escolar e de ser perseguido por alguns colegas aparentemente sem justificativa alguma? Essas crianças perseguidas e rotuladas negativamente são excluídas de brincadeiras, dos grupos de trabalho da escola, dos círculos de amizades, guardando assim, lembranças negativas da época escolar (Botelho, 2005, p. 683).

Pereira (2001, p.18) se refere ao *bullying* na escola

como um problema que afeta de forma séria as crianças, os professores, os encarregados de educação, os pais, os políticos, os responsáveis pela educação e a comunidade em geral. Este fenômeno foi alvo de atenção dos meios de comunicação social, dando assim maior visibilidade ao problema; umas vezes informando, outras apenas chamando a atenção para episódios isolados sem procurar o seu enquadramento e compreensão.

Frequentemente, a comunidade escolar, os profissionais de educação, em especial, tomam consciência dos problemas da violência e de sua gravidade quando estas já alcançaram altos níveis de incidência e de periculosidade, pelo fato de muitas vezes ignorarem os acontecimentos relativos ao fenômeno. É importante ressaltar que muitas vezes estes profissionais são alertados diariamente por alguns alunos que se preocupam com seus colegas e também com eles próprios, pois não querem ser a próxima vítima dos absurdos que presenciam. Estes prezam por um ambiente harmonioso, mas, na maioria das vezes, são ignorados pela direção da escola, professores e funcionários. Aqueles em quem os alunos confiam e que podiam

ajudá-los, muitas vezes, respondem apenas, de forma evasiva e descomprometida: “isso não é nada, eles devem estar brincando”. Em síntese, os professores alegam que os problemas que acontecem fora da sala de aula não é problema deles, negam qualquer tipo de apoio por estarem preocupados com outros problemas relacionados à escola ou a problemas pessoais.

Por outro lado, isso acontece porque as escolas centram-se mais nos conteúdos do que nos procedimentos e, especialmente, nas matérias chamadas instrumentais e não nos conteúdos transversais e ou de formação pessoal e social, o que, particularmente, tem grande importância no processo de formação de uma pessoa. Essa filosofia se aplica muitas vezes nas instituições privadas, onde enormes cartazes são colocados para que os pais visualizem qual é a proposta, porém, isso não acontece no dia a dia no espaço escolar.

O importante é que as escolas tomem a iniciativa de prevenir o *bullying* antes que ela se instale em seu meio e inviabilize o processo educativo, chegando ao ponto de não conseguir resolver, de modo geral, as questões ligadas aos conflitos interpessoais. Para tanto, a escola deveria ser um espaço democrático no qual o ensino se estendesse para além da instrução, a convivência fosse tratada de maneira democrática e os valores humanísticos fossem transmitidos pela educação dos sentimentos e das emoções.

A escola apresenta hoje um novo conceito: antigamente, a preocupação central era ensinar; atualmente, é ensinar e educar. Não só nos deparamos com inúmeras disciplinas, como a educação para a cidadania e formação humana, como também o “próprio papel do professor autoritário, sabedor e transmissor de valores se modificou” (Cunha 2005, p. 10).

Assim, os resultados atuais não são os esperados na escola, pois os problemas de motivação, desinteresse e indisciplina estão presentes e acabam por resultar em insucesso escolar. Desse modo, a escola deve não só ensinar e educar como também formar (Gomes et al., 2001). Torna-se necessário “formar cidadãos autônomos, habilitados, independentes e confiantes” (Pires, 2001, p.203), alunos que estejam preparados para a vida.

As escolas deveriam educar a emoção dos seus alunos, estimulando-os a pensarem antes de reagirem, a lidarem com seus medos, angústias, rejeições, fracassos e frustrações, a canalizarem sua agressividade para

atividades proativas, a serem líderes, autores de suas próprias histórias, de preferência as que sejam para o bem próprio e dos que os rodeiam.

Todos que fazem parte da escola deveriam conhecer a realidade da qual fazem parte e conscientizar-se da mesma e assumir o compromisso de intervir nos problemas, bem como, ter comprometimento. Esses são dois passos decisivos para começar a abordar a questão da violência em uma escola: primeiro, portanto, a conscientização e, segundo, o compromisso de todos.

A sensibilização e formação da direção da escola, dos professores, dos funcionários, dos alunos, das associações de pais e da comunidade local são uma etapa importante para criar um clima de não tolerância do *bullying* na escola (Pereira, 2007).

Com referencia a afirmação de Pereira é importante ressaltar que, quando falamos em escola, espaços e estruturas, nos dirigimos aos diretores, coordenadores, professores, inspetores, funcionários, pais e alunos, enfim, a tudo que a envolve direta ou indiretamente. A conscientização e o compromisso citados anteriormente deve ser responsabilidade de todos para combater a violência no ambiente escolar. “Os educadores devem ser responsáveis por uma melhor supervisão e por uma monitorização mais vigilante do comportamento dos estudantes” (Beane, 2006, p.17).

Os alunos devem ser responsáveis por respeitar os seus direitos e os seus companheiros. O envolvimento dos pais, dos professores, dos administradores das escolas, dos alunos e das comunidades é essencial para combater e diminuir a violência no contexto escolar.

Diante do exposto, torna-se importante que os profissionais de educação reflitam sobre a questão da violência na escola, ou será que a educação não é o caminho que podemos utilizar para transformar uma sociedade agressiva e violenta em uma sociedade mais justa, solidária e feliz? (Fante, 2005).

Para Antunes e Zuin, (2008) a educação, os exemplos e valores que são apresentados e vivenciados na escola pelos alunos são o melhor caminho para se superar qualquer tipo de barbárie que se possa verificar em qualquer sociedade.

Em estudo realizado por Campos & Jorge (2010), estes afirmaram ter obtido informação acerca do *bullying*. Observaram que é da televisão que vem o conhecimento que os professores detêm, o que nos leva a entender da

necessidade de se aprofundar e levar ao conhecimento dos professores o tema, para que se sintam mais preparados e seguros quando identificarem e enfrentarem as situações que acontecem em relação a violência no ambiente no qual eles trabalham.

No mesmo sentido, este estudo confirma que existe uma falta de utilização de estratégias em relação ao *bullying*, por parte dos professores e que a frequência com que as utilizam de maneira global é de 36% (Campos & Jorge, 2010). Uma possível explicação pode ser que os professores não percebiam o *bullying* ou não o consideram sério. A falta de intervenção relacionada com o *bullying* é um indicador chave. Seria importante fomentar cursos de capacitação para que os professores estivessem mais preparados para enfrentar as situações de violência observadas e detectadas por eles.

Ainda, a respeito da preocupação dos professores quanto ao cuidado com os alunos em relação à intervenção dos casos da violência na escola entre os alunos, foi realizado um estudo por Pingoello (2009), em uma escola da rede Estadual do Paraná com uma amostra composta de 35 alunos de 5ª série e 11 profissionais da escola. O instrumento de pesquisa foi um questionário, cujo objetivo era verificar a percepção dos professores sobre o aluno vítima de *bullying*. O resultado do estudo demonstrou que os alunos procuram os professores quando são incomodados por outros alunos na escola. Os procedimentos adotados pelos professores e orientadores refletem a realidade das escolas no que corresponde aos meios disponíveis para a intervenção dos comportamentos agressivos ocorridos dentro das mesmas. São procedimentos paliativos, que têm reflexos momentâneos, mas isso deixa os alunos mais seguros. Quando identificado um fato envolvendo a agressão entre pares, e os procedimentos adotados pelos orientadores estão dentro do que se tem considerado como medidas adequadas para uma escola, podem surtir bons resultados, em alguns casos pode até reduzir a ocorrência de situações de *bullying*. Os procedimentos adotados não se referem à vítima, o que está em foco são os comportamentos dos agressores e não as consequências sobre as vítimas. O estudo ressalta também que não se pode esquecer a existência de vítimas que precisam tanto de atenção.

Por outro lado, apontam ainda que o importante é não ficar omissos ou ignorar, como respondeu um professor. Sabemos por informação dos alunos

que 80% das queixas de incivildades que se enquadram na microviolência não recebem acompanhamento. Existe também a chamada “cifra oculta”, que são as ocorrências da violência escolar que não recebem registros oficiais.

Diante do estudo apresentado anteriormente, que em muitas escolas é a pura realidade, questiona-se: diante de uma situação de conflito, será que as atitudes de alguns profissionais podem ser adotadas como exemplos pelos seus alunos? Será que a atitude muitas vezes autoritária ou agressiva do próprio professor contribui para que os alunos exerçam a mesma autoridade e agressividade sobre seus companheiros na escola? Como está o relacionamento com seus alunos dentro da sala de aula?

Rodríguez (2004, p. 31) afirma que não há normas claras para fazer frente a estas situações, são concedidos privilégios a certas crianças em detrimento de outras. Os professores exercem violência de várias formas, usam e abusam dos castigos como único remédio para modificar o comportamento dos alunos.

Independentemente do papel desempenhado, o fato é que a presença da violência torna o ambiente escolar um lugar hostil, propiciando um clima de aula tensa e gerando maus relacionamentos entre os alunos e mesmo entre estes e os professores (Pinheiro, 2006). Ele analisa também que a presença de violência na escola faz com que a ação educativa perca o sentido e se perverta em um contexto em que é possível o exercício do abuso do poder, reforçando o medo e a submissão. Tal abuso, sem dúvida, é um desvio indesejável ao objetivo básico da educação que, de acordo com o artigo 53 do estatuto da Criança e Adolescente (Brasil, 1989, p. 21), visa “o pleno desenvolvimento da pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”.

O que acontece em alguns casos é que as vítimas passam a evitar a escola e os programas sociais, conseqüentemente, afetando o seu desempenho escolar. Além disso, o abuso crônico por parte de colegas da escola tem sido relacionado, na literatura, como um fator de risco para o comportamento suicida entre adolescentes (Pinheiro, 2006). Muitos dos problemas citados acima continuam mesmo após a pessoa ter deixado a escola. Estudos mostram que vítimas do *bullying*, em comparação com pessoas que não foram vítimas de tal violência, têm mais probabilidade de sofrer depressão e baixa autoestima no decorrer de sua vida (Pinheiro, 2006).

Diante do exposto fica claro que nestes casos se produz uma falta de propostas pedagógicas concretas para enfrentar a violência, mas também a falta de apoios extra-escolares para resolver os conflitos. Refletir sobre o nosso desempenho profissional e, principalmente, sobre as nossas atitudes em relação aos alunos é fundamental para que possamos redirecionar nossas ações pedagógicas no combate às diversas formas de violência que se desencadeiam em nossas salas de aula.

É importante ter consciência de que o problema da violência existe em todas as escolas, em menor ou maior grau de intensidade. Devemos aceitar que a violência, em especial a velada, se instala sorrateiramente, trazendo uma série de consequências destrutivas no ambiente escolar.

Assim, além da conscientização, deve-se adotar uma postura não-violenta em nossas atitudes, o que beneficiará não somente os envolvidos, mas toda a comunidade escolar. “Somente a partir da conscientização e conhecimento das diversas formas sob as quais se apresenta a violência na escola é que os profissionais de educação deveriam ser treinados a interpretar, diagnosticar e diferenciar o *bullying* das ‘brincadeiras da própria idade’” (Fante, 2005, p.99).

Diante dos comportamentos agressivos dos alunos na escola, faz-se necessário que se compreendam as suas necessidades e formas de expressão, aceitando-os e aceitando sua conduta como um fenômeno relacional. Essa complexidade precisa ser bem mais estudada porque ocorre ainda, de acordo com Perrenoud (2001, p.41), que muitas vezes os professores “adotam estratégias sem futuro, estratégias que não resolvem nada e apenas deslocam os problemas ou adiam as decisões”.

Para este autor, enfrentar a complexidade é aceitar o fato que ela é, de certo modo, intransponível, e os paradoxos, as contradições e os conflitos fazem parte da própria natureza da relação pedagógica. O difícil para os professores é aceitar que a paz absoluta é só uma utopia e que eles precisarão enfrentar um trabalho complexo voltado para o resgate e o desenvolvimento de valores como respeito, solidariedade e cidadania.

Neste sentido, Zabala (1998) desenvolve a ideia de que a complexidade do trabalho das atitudes e dos valores na escola é determinada por diversos fatores. Dentre esses, podemos citar as influências dos outros sistemas que

interferem sobre os alunos, como os meios de comunicação e a dificuldade para encontrar procedimentos claramente estabelecidos para trabalhá-los, ao contrário do que acontece com outros conteúdos. Tudo isso coloca, para os professores, alguns desafios suficientemente importantes, os quais requerem respostas individuais e coletivas.

Desta forma, diante das situações que ocorrem dentro do contexto escolar, os professores têm sido peças-chave para a prevenção da violência escolar. O professor é um “modelo” a ser seguido, é um formador de opinião. Ele tem o poder de intervenção grande e pode vir a mudar direta ou indiretamente o comportamento de seus alunos. Existem determinados estilos de professores que causam repercussões no aluno devido ao modelo de instrução fornecida, ou seja, suas atitudes na sala de aula e na escola, sua forma de tratar e de se dirigir aos alunos, as formas de cobrança, tudo isso tem reflexo direto no comportamento dos alunos.

Entre os vários estilos de professores que compõem uma escola, um merece atenção especial: o professor considerado calmo, que atua com tranquilidade e segurança em situações de violência, situações que podem fugir ao seu controle. O mais importante nesta hora é que haja uma conversa amigável com os alunos envolvidos no acontecido, sem demonstração de poder, mas sim de persuasão por parte do professor. Essa é uma forma assertiva dos professores intervirem em casos de agressões causadas por uns e sofrida por outros, como é o caso, por exemplo, do *bullying*. O professor “*coaching*” (termo da língua inglesa, referindo ensinar, treinar e, etc.) pode ser considerado um estilo de liderança, com objetivo não apenas de transmissão de um conhecimento mas, também, de interagir com o aluno em todos os contextos, envolvendo-se afetivamente com os alunos, exercendo uma liderança frente a grupos de pessoas.

Diante do exposto, uma pesquisa foi realizada por Hirschstein, et al. (2007), na qual examinou o impacto de 1 ano de testagem da implementação do programa chamado “Passos para o Respeito”, para a redução da violência escolar com este programa. O estudo visou verificar quais os comportamentos dos alunos entre 8 e 14 anos quando deparados com o programa de intervenção com ações que foram desenvolvidas em três momentos: primeiro, com informações do conceito e entendimento do termo *bullying*, bem como

saber das suas consequências para professores, inspetores e pais dos alunos; em seguida, várias atividades desenvolvidas em sala de aula discutindo relacionamentos interpessoais, representações, discussão sobre a temática e colocação na prática, no dia a dia, sobre valores como lealdade, honestidade, respeito, companheirismo, entre outros; por fim, algumas intervenções individualizadas como: fazer com que os alunos participem de forma efetiva do processo nas duas situações, dando suporte à vítima e conversando com os agressores, possibilitando desta forma mudança de comportamentos futuros.

Em síntese, a pesquisa teve por finalidade criar regras na escola, intituladas Passo para o Respeito, apresentado no quadro 1:

Quadro 1 - Passos para Respeito: Programa de ações, objetivos e exemplos

Ações	Objetivos e exemplos
Escola de forma geral (holística)	
Criar políticas e métodos contra o <i>bullying</i> . Treinamento pessoal de prevenção ao <i>bullying</i> .	Entendimento do <i>bullying</i> e consequências. Crescimento e sensibilidade na larga monitoração do <i>bullying</i> .
Envio e apresentação aos pais sobre a intervenção.	Aumentar a sensibilidade dos pais e o envolvimento com a aprendizagem.
Atividades de sala de aula	
Habilidade do professor com relação à amizade com os alunos.	Promover boas relações entre pares e reduzir a probabilidade de vitimizações.
Prática de habilidades que regulem as emoções dos alunos.	Encenações do tipo “calma e tranquilidade quando receber provocações”.
Identificar o comportamento referente ao <i>bullying</i> .	Discutir direta ou indiretamente sobre <i>bullying</i> e sexualidade
Ensinar habilidades de prevenção específicas contra o <i>bullying</i>	<u>Reconhecer, relatar e recusar</u> comportamentos caracterizados como <i>bullying</i> . Os 3 “R”.
Discutir aos pares e em grupos valores e comportamentos.	Identificar comportamentos de lealdade, honestidade, respeito (ex: ajudar alguém sendo testemunha quando presenciar <i>bullying</i>).
Suporte e apoio para a aprendizagem.	Incentivar a praticar as habilidades aprendidas diariamente (ex: dar dicas para os que se divertem nas atividades de recreio).
Intervenções individualizadas	
Treinar estudantes envolvidos com o <i>bullying</i>	Dar suporte à vítima, punição ao agressor, construir ações para o futuro.
Exercício dinâmico com os estudantes envolvidos	Avaliar o sucesso do plano a longo prazo (crianças até adolescentes, longitudinalmente) entrar em contato com os pais se necessário.

Adaptado: Hirschstein, Van Schoiack Edstrom, Frey, Snell, & MacKenzie, 2007.

Contudo, antes de ir à busca de qualquer resposta, é importante que o professor faça renúncia, conforme propõe Aquino (1999), quanto ao sonho de totalização, de homogeneização do lugar do aluno. Eles nunca serão iguais e quanto maior for o esforço para homogeneizá-los tanto maiores serão os conflitos.

Pereira (2001) relata que a escola não é somente a sala de aula e que grande parte dos comportamentos antissociais ocorre no recreio, onde as crianças passam uma parte significativa do seu tempo (Pereira, 1997). É nesse contexto que a escola deve atuar. A escola deve agir no sentido de prevenir e combater todos os comportamentos indesejados, causadores de mal estar a muitas crianças (Ferreira e Pereira, 2001).

O que tem de ficar claro é que as ocorrências de violência na escola não só causam um enorme sofrimento aos alunos, mas também influenciam negativamente o clima da escola (Pereira e Mendonça, 1995). Seja em qualquer espaço do ambiente escolar, o *bullying* deve ser combatido por todos os responsáveis, sejam eles os professores, inspetores, coordenadores e diretores. A escola tem que ser um local de aprendizagem, onde se tenha harmonia, onde as crianças tenham direitos iguais, brinquem quando e com quem quiserem e possam viver em paz.

1.5. As consequências do *bullying*

O *bullying* requer pelo menos dois protagonistas que interagem numa situação: o agressor e a vítima, Cerezo (2001). Interações entre agressores e vítimas podem ser vistas como uma forma de relação porque muitas vezes, como acontece na situação de *bullying*, envolve os mesmos participantes ao longo do tempo (Ladd et al., 2004, p.398). Por vezes o *bullying* está associado à amizade. Parece que os amigos sabem o que está certo, conhecem o outro, alternando a sua aprovação e desaprovação de forma caprichosa, “o mundo dos amigos pode ser para algumas crianças um mundo de traições, de invejas e mesmo de crueldade” (Dunn, 2004, p.82). Quando uma amizade forte é abalada pela entrada de um estranho no grupo podem acontecer situações de exclusão, ressentimento e *bullying*.

O *bullying* é um fenômeno que abrange, não só os alunos diretamente envolvidos, mas também todos os outros, pois este fenômeno causa na escola um ambiente de trabalho pouco agradável e seguro, afetando todos os alunos em geral (Pires, 2001).

As crianças que presenciam uma situação de agressão/vitimação também sofrem, pois sabem da injustiça que está a ser cometida e sentem-se impotentes para ajudar a vítima, acabando muitas vezes por terem de tomar partido entre uns e outros (Pereira e Pinto, 1999).

As vítimas de *bullying*, segundo (Olweus, 1999), são alunos mais ansiosos e inseguros do que os outros. Além disso, são cautelosos e sensíveis. Quando se sentem atacados, normalmente reagem chorando (em idades mais baixas) e afastando-se. Trata-se de alunos com uma baixa autoestima, com uma visão negativa de si mesmos e da situação. É frequente que se considerem fracassados e se sintam estúpidos, envergonhados ou poucos atrativos.

A vítima típica de *bullying* se caracteriza por ser ansiosa, passiva, ter medo e estar constantemente vulnerável a situações que interprete como sendo ameaçadoras, também não possui estratégias para poder se defender, ou seja, está totalmente vulnerável diante de intimidações.

Segundo Costa e Vale (1998), as vítimas apresentam comportamentos e atitudes não agressivas e, geralmente, são contra a violência e estratégias violentas.

Perante o *bullying*, as vítimas temem a escola, pois a veem como um local desagradável e inseguro. Olweus (1993a; 1993b) e (Pereira, 2008) referem que a frequência em ser vítima decresce com a idade. No entanto, o caráter persistente e intencional dos comportamentos agressivos, causadores de perturbações diárias e prejudiciais ao rendimento escolar da vítima, podem também estar associados às consequências que decorrerão ao longo de sua vida, como é o caso da depressão em idade adulta.

Segundo Neto (2005), pessoas que sofrem *bullying* quando crianças são mais propensas a sofrerem depressão e baixa autoestima quando adultas. Da mesma forma, quanto mais jovem for a criança, freqüentemente agressiva, maior será o risco de apresentar problemas associados a comportamentos antissociais em adultos e à perda de oportunidades, como a instabilidade no

trabalho e relacionamentos afetivos pouco duradouros. O simples testemunho de atos de *bullying* já é suficiente para causar descontentamento com a escola e comprometimento do desenvolvimento acadêmico e social.

Para Ens, Souza e Nogueira (2010), os alunos que sofrem *bullying*, dependendo de suas características individuais e de suas relações com a família, podem muitas vezes não superar os traumas sofridos na escola. Podem crescer com sentimentos negativos, especialmente com baixa autoestima, tornando-se adultos com sérios problemas de relacionamento. Podem assumir, também, um comportamento agressivo e mais tarde vir a sofrer ou a praticar essa atitude no trabalho e, em casos extremos, alguns deles chegar a tentar ou a cometer suicídio.

Ens, Souza e Nogueira (2010) afirmam, ainda, que as consequências em relação às vítimas dependem muito de cada indivíduo, de sua estrutura, de vivências, de predisposição genética, da forma e da intensidade das agressões. No entanto, todas as vítimas, sem exceção, sofrem com os ataques de *bullying*, seja ele em maior ou menor proporção. Muitos levarão marcas para o resto de suas vidas, provenientes das agressões, e necessitarão de apoio profissional, médicos psiquiatras ou psicólogos para a superação desses problemas. Entre eles destacamos, ainda, desinteresse pela escola, problemas psicossomáticos, problemas comportamentais e psíquicos como transtorno do pânico, depressão, anorexia e bulimia, fobia escolar, fobia social, ansiedade generalizada, entre outros.

O *bullying* também pode agravar problemas pré-existentes, devido ao tempo prolongado de estresse a que a vítima é submetida. Em casos mais graves, podem-se observar quadros de esquizofrenia, homicídio e suicídio.

Os agressores, através das relações muito específicas que mantêm e aprendem, como a falta de respeito pelas regras e normas de convivência social, acabam por entrar numa vida de pré-delinquência, envolvendo-se mais tarde em problemas de conduta, com a droga, alcoolismo, crimes, terminando muitas vezes na cadeia (Olweus, 1993a, Olweus 1993b, Marques et al., 2001).

Olweus (1993b) apresenta um estudo longitudinal sobre o acompanhamento de rapazes-vítimas ao longo de vários anos. No estudo empírico mostra-nos os efeitos em longo prazo da vitimação frequente de um

grupo de 71 rapazes, de 13 e 16 anos, que foi seguido até os 23 anos. A seguir apresentamos os resultados mais pertinentes:

- a) A falta de continuidade no estatuto de ser vítima. Uma criança vítima na escola ou em determinado grupo, quando inserida mais tarde em grupos diferentes não será necessariamente vítima.
- b) As vítimas parecem ter normalizado quando se tornaram jovens-adultos em várias dimensões (ansiedade, introversão, não assertividade e nível de stress): ser vítima na escola não parece aumentar a possibilidade de ser vítima quando adulto.
- c) Desenvolvimento adaptativo das vítimas em várias dimensões, com algumas exceções. Há duas dimensões relacionadas: as tendências depressivas e a fraca autoestima em que o grupo das vítimas difere claramente do das não-vítimas.

Em síntese, Olweus (1993b) refere que a frequência de ser vítima decresce com a idade. Elas deixam de ser vítimas, mudados os contextos, parecendo normalizar quando jovens-adultos. Há, contudo, uma relação da vulnerabilidade às reações depressivas.

Como se sabe, em um caso de *bullying* existem as vítimas e os agressores. Anteriormente comentou-se sobre as vítimas e suas consequências. Assim faz-se necessário descrever e apresentar o que caracteriza um agressor e seus efeitos para o mesmo.

Para Zoega e Rosim (2009), os sujeitos autores de *bullying* pertencem a famílias em que o relacionamento afetivo é pouco ou ausente; em que seus pais se relacionam com agressividade e/ou o comportamento é explosivo.

Os autores comentam ainda que os agressores acham que todos devem realizar suas vontades e, por uma orientação ou educação pouco adequada, querem ser o centro das atenções. Sentem-se recompensados, mesmo que em curto prazo, por obterem status, poder ou objetos materiais que lhes eram desejáveis, portanto sentem prazer em estar na situação ou no papel que desempenham durante as ações de ameaças, agressões ou ridicularização das vítimas.

De acordo com Pinheiro (2006), em longo prazo, as consequências podem ser desastrosas para os autores do *bullying*, como o envolvimento em

situações de violência doméstica, delinquências ou outros crimes de maiores vultos.

Diante disso, um estudo realizado por Pires (2001), denominado “Práticas de agressividade/violência/vitimação no espaço escolar), realizado na escola básica 2, 3 de São Julião da Barra – Oeiras, teve por finalidade aclarar o fenômeno da agressividade/violência/vitimação entre pares. Como instrumento de pesquisa foi utilizada uma versão do questionário de Olweus (1989). A amostra utilizada no estudo foi de 440 alunos (238 meninos e 202 meninas), pertencendo 165 à escola 1 e 275 à escola 2. As idades variavam entre os 9 e 16 anos, sendo a maioria das idades entre os 10 e 12 anos.

Com relação aos agressores, o estudo apresentou os seguintes resultados: a maioria dos alunos pertencia ao sexo masculino. Os motivos justificados para as agressões indicaram a facilidade de “passagem de ato” deste tipo de alunos, pois 58,3% referiram que atuaram dessa forma porque se irritaram muito, enquanto 14,8% indicaram que agrediram outro colega simplesmente porque não gostavam dele. O último aspecto reforça a noção de falta de empatia dos agressores para com as vítimas. Quanto aos locais de agressão, os resultados apontaram a maior parte dos alunos (71,8%). Eles referem os pátios de recreio como os locais onde mais ocorrem as agressões. Outros indicam os corredores (46,3%), depois aparecem outros lugares da escola: o refeitório (36%), as filas (35,6%), os banheiros (14,9%) e as salas de aula (11,5%).

Segundo Kennedy & Peery (1993) in Pereira (2008), as crianças agressivas diferem das não agressivas quanto às expectativas e valores. As características mais diferenciadoras parecem ser: dificuldade no controle de seus impulsos, déficits nas aptidões sociais e crenças irracionais, entre outras. A criança agressiva espera que a agressão resulte no controle da vítima e não espera retaliações.

Para Lisboa, Braga e Ebert (2009), as atitudes protagonizadas pelos agressores no *bullying* envolvem abuso de poder e ocorrem sem motivação aparente, ou seja, sem motivo legítimo. Também não são provocadas pelas vítimas, por isso não devem ser confundidas com episódios de agressão reativa. O desequilíbrio de poder relacionado ao *bullying* pode ser explicado

pelas diferenças físicas (estatura, peso, raça, entre outras) emocionais e sociais percebidas entre agressores e vítimas.

Diante do exposto, muitas consequências da vitimação podem também ser associadas à sua causa, reforçando certas tendências e agravando as dificuldades (Pereira, 2008). Concordamos com a autora relativamente às consequências para as vítimas: vidas infelizes sob a sombra do medo, perda de confiança nos outros e dificuldades de ajustamento na adolescência.

Apresenta também as consequências para os agressores: vidas destruídas; crença na força para solução dos seus problemas; dificuldade em respeitar a lei e os problemas que daí advém, compreendendo as dificuldades na inserção social; problemas de relacionamento afetivo e social e incapacidade ou dificuldade de autocontrole e comportamentos antissociais.

Com base no que foi apresentado referente à violência e o *bullying*, descrevendo o histórico, conceito e características, este primeiro capítulo pode ser resumido da seguinte forma.

Dan Olweus iniciou os estudos e investigação sobre o *bullying* na década de 70, tendo despertado o interesse de outros pesquisadores, os quais vêm desenvolvendo estudos sobre esse tema até os dias atuais.

Por *bullying* entende-se, de acordo com Olweus (1999), por um tipo de comportamento agressivo de intimidação. Ele apresenta um conjunto de características comuns, entre as quais se identificam várias estratégias de intimidação do outro, as quais resultam em práticas violentas exercidas por um indivíduo ou por pequenos grupos, com caráter regular e freqüente.

A literatura afirma que existem dois tipos de *bullying*: o de forma direta, que é mais facilmente identificável porque os ataques são mais visíveis, e o *bullying* indireto, mais difícil de observar, pois são ataques dissimulados, como, por exemplo, a exclusão social e o isolamento. Estudos recentes também apontam um novo tipo de *bullying* denominado *Cyberbullying* que pode trazer consequências preocupantes e dramáticas.

A agressividade requer pelo menos dois protagonistas que interagem numa situação: o agressor e a vítima. O agressor se caracteriza por ser fisicamente forte, com tendência agressiva, tanto em relação aos adultos como em relação aos pares. Expressa falta de empatia para com as vítimas e

apresenta reduzidos sentimentos de culpa na seqüência de seus atos. Já as vítimas são aqueles alunos mais ansiosos e inseguros do que os outros, além disso, são cautelosos, sensíveis, calmos e quando se sentem atacados, normalmente reagem chorando (em idades mais baixas) e afastando-se.

Diante do panorama apresentado neste primeiro capítulo, observa-se a preocupação de pesquisadores e educadores no combate e na diminuição da violência escolar, com a criação e implementação de vários programas de intervenção em escolas com o intuito de investigar o *bullying* e suas consequências para as crianças. Estes projetos, realizados na Europa e no Brasil, serão apresentados no próximo capítulo, juntamente com alguns resultados.

CAPÍTULO II – DESCRIÇÃO DO *BULLYING*: ESTUDOS DESCRITIVOS E PROGRAMAS DE INTERVENÇÃO

2.1. A preocupação da escola com o *bullying*

Como podemos perceber, a escola está preocupada com a violência. Diretores, coordenadores, professores, inspetores, pais e alunos buscam alternativas para diminuir este problema que afeta praticamente todas as instituições de ensino públicas e privadas e em qualquer nível social e econômico que as crianças se encontrem. Desde os alunos menores até os mais velhos os problemas aparecem. São comuns, assim, as escolas buscarem alternativas para diminuir o problema da violência escolar. Uma das alternativas utilizadas para amenizar o problema é inserir programas de intervenção que tenham como objetivo combater o *bullying* no contexto escolar.

Nas últimas décadas, o *bullying* vem sendo tema de preocupação e interesse no meio educacional e social em todo o mundo, motivo pelo qual inúmeros estudos encontram-se à disposição, além de páginas na *web*, *chats* e linhas telefônicas para esclarecer dúvidas e receber denúncias.

Especialistas e educadores, com o apoio de instituições públicas e privadas, têm proposto às autoridades educacionais a criação de programas especiais de combate e prevenção ao *bullying* nas escolas. Diversos estudos e programas de intervenção *antibullying* vêm se desenvolvendo na Europa, América do Norte e hoje no Brasil, visando principalmente conscientizar toda a comunidade escolar sobre o fenômeno e sensibilizá-la sobre a importância do apoio às vítimas, buscando encaminhá-las para tratamentos clínicos, encorajá-las à denúncia, além de fazê-las com que se sintam protegidas (Fante, 2005).

O processo de intervenção nas escolas é complexo e deve envolver toda a comunidade educativa e deve estar definido no Projeto Educativo, visando implementar uma identidade própria numa instituição, afirma (Pereira, 2002, p. 173).

Fonseca (1984) refere-se a alguns elementos fundamentais do modelo de cognição social tais como a capacidade de adotar o ponto de vista dos outros, a capacidade de perceber os seus interesses, os seus sentimentos e as suas intenções. Um outro aspecto que o autor retrata é a de realçar a

capacidade de representar o tipo de reação nos outros que a ação desencadeada por um indivíduo pode provocar nos outros indivíduos. Assim, as medidas para a prevenção e combate ao *bullying* não devem ser planejadas individualmente, mas, sim, em toda a escola como instituição.

Neste sentido, a escola deve proporcionar à criança o direito ao seu espaço e ao seu respeito. Os níveis de violência nas escolas exigem uma intervenção que deve ser centrada na escola e para que isso tenha resultado toda comunidade educativa deve ser envolvida na discussão e resolução dos problemas relativos ao *bullying* (Pereira, 2001).

Pereira (2002) afirma ainda que muito pode se fazer para diminuir o problema da agressão e vitimização na escola e existem evidências consideráveis de que a intervenção pode ser eficaz. A seguir serão descritos alguns estudos e programas de intervenção nos quais destacam-se dois. Eles foram fundamentais e o ponto de partida no combate e prevenção do *bullying* na escola e, hoje, são utilizados como referência por outros pesquisadores para a implantação de outros programas que têm o mesmo objetivo. Um destes programas foi desenvolvido por Olweus, na Noruega e descrito no livro intitulado *Bullying at school – what we know and what we can do* (1993).

Outro programa de grande relevância como programa de intervenção foi coordenado por Smith, no Reino Unido, em Sheffield, e encontra-se detalhadamente descrito em duas obras intituladas *School bullying – insights and perspectives*, Smith & Sharp (1994a) e *Tackling bullying in your school – A practical handbook of teachers*, Sharp & Smith (1994a).

2.2. Estudos de descrição do *bullying*

Diante da problemática apresentada anteriormente, muitos pesquisadores preocupados em combater este fenômeno iniciaram estudos em várias partes do mundo com o objetivo de identificar causas e quem são as pessoas, faixa etária, gênero e também locais onde ocorrem o *bullying*. Na sequência será apresentada uma série de estudos que tem como objetivo expor um panorama dos problemas que acontecem dentro de suas realidades.

Exemplificando o que foi descrito acima, um estudo, destacado por Pereira (2008), realizado na Espanha, Ortega (1994), envolveu 575 alunos

com idades compreendidas entre 14 e 16 anos. A investigação incidiu sobre a violência interpessoal no ensino secundário, centrada no mau trato e intimidação entre companheiros. O recolhimento dos dados foi realizado através de um questionário adaptado, de Olweus. No estudo verificou-se que 33% dos alunos foram vítimas algumas vezes e 10% com muita frequência; 47% dos alunos agrediram os colegas algumas vezes e 10% com muita frequência; as formas de agressão que mais ocorreram foram os insultos e rumores; os locais onde estas agressões aconteceram com maior frequência foram, em primeiro lugar, a sala de aula e, em seguida, o recreio; os comportamentos de *bullying* decrescem com a idade.

Genta et al. (1996) realizaram um estudo neste âmbito na Itália, que abrangia 17 escolas. A amostra foi constituída por 784 alunos, com idades compreendidas entre os 8 e os 11 anos, em cinco escolas primárias e quatro escolas do 2º ciclo em Florença, no centro da Itália; e mais 595 alunos, com idades entre os 11 e os 14 anos, em quatro escolas primárias e quatro escolas do 2º ciclo, em Cosenza, sul da Itália. Os resultados deste estudo indicaram que nas escolas primárias, no centro da Itália, foram vítimas 46% e, no sul, 38%; nas escolas do 2º ciclo estes valores baixaram para 30% e 27%, respectivamente; nas escolas primárias foram agressores no centro da Itália 23% e no sul 20%; nas escolas médias estes valores baixaram para 14% e 19%, respectivamente. Nas escolas primárias do centro, no horário do recreio foi o local onde ocorreram mais situações de *bullying* (61%), enquanto que no sul foi na própria sala de aula (54%); nas escolas do 2º ciclo, quer no centro ou sul, verificou-se uma maior percentagem de agressões em sala de aula, onde os percentuais foram de 63% e 51%, respectivamente.

Em outro estudo realizado na Irlanda, em 93/94, por O'Moore et al. (1997), averiguou-se o comportamento agressivo em 20.442 alunos de 531 escolas: 9.599 alunos das escolas primárias (4.485 meninas e 5.114 meninos), com idades ente os 8 e 12 anos e 10.843 das escolas secundárias (6.633 meninas e 4.210 rapazes), com idades entre os 11 e 18 anos. A técnica utilizada para a recolha de dados neste estudo foi a versão modificada do questionário de Olweus, na qual se obtiveram os seguintes resultados: nas escolas primárias, 18,6% dos alunos foram agredidos ocasionalmente, 8,4% disseram ter sido agredidos moderadamente e 4,3% indicaram que foram

agredidos frequentemente. Quanto aos agressores, 26,4% afirmaram ter agredido outro colega, 19,9% disseram ter agredido uma ou duas vezes, 5,1% indicaram ter agredido algumas vezes e 1,4% admitiram ter agredido os outros ocasionalmente, 2,9% disseram ter agredido moderadamente e 1,9% indicaram que foram agredidos frequentemente; quanto aos agressores, 15% afirmaram ter agredido outro colega, 11,5% disseram ter agredido uma ou duas vezes, 2,4% indicaram ter agredido algumas vezes e 0,95% admitiram ter agredido frequentemente.

O que se pode observar neste estudo é que existem diferenças significativas entre os sexos, para as escolas primárias e para as escolas secundárias, indicando os rapazes como os mais vitimados e os que mais agredem, fato também apontado em outros estudos já realizados.

Para ambos os sexos, o tipo de agressão mais frequente foi “chamar nomes”, quer para as escolas primárias (58%), quer para as escolas secundárias (55%). Em seguida constatou-se que a agressão mais frequente foi “espalhar rumores” para as meninas e “bater” para os meninos, também verificado nas escolas primárias e secundárias. Os locais onde mais ocorreram o *bullying* e com maior freqüência foram: para as escolas primárias, no recreio (74%) e na sala (31%), seguidos de outros locais (16%) e os corredores e escadas (7%); para as escolas secundárias, a sala (47%) e os corredores e escadas (37%), seguidos de o recreio (27%) e outros locais (15%).

Entre 2001 e 2005, em escolas de 5º e 9º ano da Colômbia na faixa etária entre os 10 e 13 anos de idade, em escolas da rede pública, com o objetivo de verificar o *bullying* e possíveis associações com características políticas, sócioemocionais e socioeconômicas em todas as escolas do país, um estudo revelou que as escolas particulares tiveram um maior índice de *bullying* comparadas com as escolas públicas. Além disso, houve maiores índices nas escolas urbanas comparadas com as escolas rurais. Os autores concluíram que, apesar de limitado por avaliar o *bullying* com apenas 3 perguntas, diversos fatores podem interferir no comportamento de crianças e adolescentes, dependendo da cultura de cada família e educação dada aos filhos, no que se refere a democracia e autoritarismo (Chaux; Molano; Podlesky, 2009).

Um outro estudo desenvolvido na Colômbia na cidade de Cali com adolescentes revelou que a grande maioria dos sujeitos (acima de 50%) já

havia sido vítimas de agressões. Um fato assustador é que uma grande percentagem de quem sofreu agressões estava em locais onde não havia uma pessoa que pudesse dar algum tipo de ajuda (Paredes, Álvarez, Lega, & Vernon, 2008). Ainda segundo os dados do estudo feito em Cali (Colômbia), 24.7% dos casos de *bullying* dos colégios pesquisados são de agressores ou agressoras e 24,3% são vítimas frequentes de violência. No mesmo estudo, a incidência e prevalência de casos de violência são espaços de grande circulação de pessoas (recreio, corredores, banheiros, sala de aula) e são constituídas não só por agressões físicas diretamente, mas também ameaças com objetos cortantes e até mesmo com armas de fogo. (Paredes, Álvarez, Lega, & Vernon 2008).

Tuvblad et al. (2009) publicaram uma recente pesquisa de cunho longitudinal que avaliou a agressividade proativa e a agressividade reativa em gêmeos e trigêmeos norte-americanos. Foram observados os comportamentos relacionados com os dois tipos de agressividade durante seis anos. Os pesquisadores entregaram um questionário aos pais, no qual estes relataram sistematicamente o comportamento dos filhos. Também foram feitas avaliações do código genético (DNA) dessas crianças. As avaliações foram realizadas duas vezes (dos 9 aos 10 anos de idade e dos 11 aos 14 anos de idade). Os autores concluíram que as agressões reativa e proativa de forma geral mudaram quando houve alterações no ambiente em que as crianças viviam e, também, quando alterações genéticas foram apresentadas (comparando a primeira com a segunda avaliação). No entanto, os autores afirmam que são necessárias mais pesquisas para afirmações mais robustas sobre agressividade, ambiente e genética.

Rigby (2003) em um estudo de revisão apontou que transtornos psicológicos devem ser investigados. O *bullying* pode deixar as vítimas em condições de estresse elevado e como consequência o indivíduo pode ter alterações de humor, ansiedade, danos no sistema imunológico, tornando o sujeito menos resistente a infecções. Um problema para as escolas na prevenção do *bullying* é o controle dos contextos onde vivem as crianças, os ambientes nos quais a criança está inserida, a cultura da família, o comportamento dos pais e familiares com relação à educação e, por

consequência, a formação moral e crítica desde criança até a vida adulta (Smith et al. 2003).

Pereira, Silva e Nunes (2009) realizaram um estudo que teve como objetivo diagnosticar o *bullying* na escola e caracterizar as crianças vítimas quanto à prevalência, formas e locais de ocorrência do mesmo. O estudo foi realizado no concelho de Bragançana Portugal e contou com uma amostra de 387 alunos, na faixa etária entre os 7 e 14 anos, de sete escolas do ensino básico do 2º ao 6º ano de escolaridade. A amostra por gênero foi constituída por 195 meninas (50,9%) e por 188 meninos (49,1%). A coleta de dados foi realizada em junho de 2008, através de questionário adaptado de Olweus (1989), por Pereira (2007). Os principais resultados dos estudos foram os seguintes: em relação ao processo de vitimização, (52,7%) nunca foram vítimas, (22,7%) responderam que foram vítimas pelo menos 1 ou 2 vezes e (24,2%) foram vítimas 3 ou mais vezes.

Quando as crianças foram questionadas sobre os locais de ocorrência, (46%) afirmaram que tinham sido vítimas no recreio, (48,8%) afirmaram que não tinham sido vítimas. O estudo mostrou que os locais onde o *bullying* ocorre com mais frequência são os recreios escolares, seguido dos corredores, as escadas e a sala de aula, o que confirma os resultados encontrados em estudos anteriores por Pereira (1997, 2008) e Pereira et al. (1996, 2004). Apesar de o *bullying* ser mais frequente nos horários do recreio, 83% das crianças gostam ou adoram os recreios; apenas 1% afirmou não gostar de nada, 1,6% de não gostar, e 12,4% de gostar mais ou menos. Em síntese, os resultados apontaram para a disseminação do *bullying*, já que cerca de uma em cada quatro crianças foi vítima de agressão pelos pares três ou mais vezes, na escola. Verifica-se que existe grande diversidade de tipos de *bullying*, sendo o insulto o mais difundido, seguido da agressão física. Quanto aos locais, o recreio foi o espaço mais mencionado, apesar de ser um espaço muito valorizado pelas crianças.

Ribeiro (2007) abordou a problemática da violência entre pares ou *bullying* que se instala subtil e silenciosamente no contexto escolar, deteriorando as relações interpessoais. Teve como objetivo esboçar as características do fenômeno do *bullying* existente nos alunos do terceiro ciclo, numa escola básica integrada inserida num meio socialmente desfavorecido. Procurou-se,

particularmente, descrever o ambiente familiar de discentes com comportamento agressivo, assim como as relações interpessoais que se estabelecem entre os vários membros da família. No que concerne à metodologia, optou-se, essencialmente, pela abordagem qualitativa, através de um estudo de caso. Os questionários e as entrevistas semiestruturados constituíram os instrumentos de recolha de dados. O questionário foi aplicado a 279 dos 304 discentes do terceiro ciclo, dos 12 aos 18 anos e as entrevistas semiestruturadas abrangeram dois discentes de 14 anos, com comportamentos agressivos e também com suas respectivas mães. Os questionários foram tratados estatisticamente e o conteúdo das entrevistas foi analisado através da categorização em dois temas aglutinadores: o contexto familiar e o contexto escolar.

Constatou-se que o *bullying* marca uma forte presença neste nível de ensino, apresentando 58,4% de vitimação e 34,8% de agressão, fato que perturba o ambiente da escola, inserindo sentimentos de insegurança a 48% dos discentes. A forma de *bullying* predominante é a agressão verbal, desenhada através do insulto; quanto ao lugar, o recreio é o local por excelência para a ocorrência desse fenómeno. Observou-se que a família, contexto onde inicialmente ocorre a socialização, possui um papel primordial na atitude que a criança desenvolve nas suas relações interpessoais com os seus pares. Verificou-se também que o ambiente familiar dos discentes com comportamentos agressivos, interações de baixa qualidade, frequência com a figura de autoridade do pai e práticas educativas demasiado autoritárias ou permissivas parecem instigar a violência. O estudo sugere, portanto, que a escola, em parceria com a família, implemente estratégias preventivas e remediativas relativas ao fenómeno do *bullying*, de modo a tornar a escola um contexto de socialização e formação aprazível.

No mesmo ano, Fonseca e Veiga (2007) realizaram um estudo que teve como objetivo geral investigar aspectos do *bullying* e dos comportamentos destrutivos dos alunos, em escolas de países europeus: Finlândia, Itália, Polónia, Portugal, Reino Unido e Suécia; foram conduzidos dois tipos de estudo, no âmbito de um projeto denominado Comenius – Contra o *Bullying*.

O estudo 1 visou a analisar as percepções dos professores acerca da violência escolar e do impacto de um projeto contra o *bullying*; contou com uma

população composta por presidentes de escola e professores em exercício nas 7 escolas envolvidas na parceria Comenius, com uma amostra de 14 respondentes, respectivamente, 4 da Finlândia, 2 de Itália, 2 da Polónia, 2 de Portugal, 1 do Reino Unido e 3 da Suécia. Para o estudo elaborou-se um questionário com respostas fechadas, semiabertas e abertas, para procurar entender quais os aspectos comuns aos vários países europeus envolvidos no projeto, bem como quais os aspectos que os diferenciam. A análise dos resultados permitiu verificar que os professores exprimiram opiniões diversificadas acerca do que ocorre nos seus países e consideraram positivo o impacto do projeto contra o *bullying*.

O estudo 2 visou avaliar o envolvimento dos alunos no *bullying* e em comportamentos destrutivos, tendo sido utilizada uma versão reduzida da “Escala de Disrupção Escolar Professada pelos Alunos” (EDEP). Este estudo abrangeu uma amostra de alunos de 4 países da União Europeia (Finlândia, Itália, Polónia e Portugal). A amostra foi constituída por 197 sujeitos do 6.º e 8.º anos de escolaridade e diferenciados quanto ao sexo, idade e resultados escolares, assim divididos: 50 da Itália (25,4%), 47 da Finlândia (23,9%), 50 da Polónia (25,4%) e 50 de Portugal (25,4%). O instrumento utilizado foi a escala EDEP, tendo, no entanto, sido modificado dois dos seus itens: o item 5 (agrido fisicamente os professores) passou a «atiro lixo para o chão» e o item 7 (venho bêbado ou drogado para a escola) passou a «ajudo os meus colegas se vejo alguém a fazer-lhes mal». Nos resultados apresentados para este estudo encontraram-se quantidades específicas de comportamentos na generalidade dos países envolvidos. Pode-se afirmar que o projeto conduziu a resultados positivos.

Na China, vários estudos foram realizados, um dos últimos disponibilizado foi o de Ju, Wang e Zhang (2009). Trata-se de uma pesquisa-ação realizada em escolas primárias, com 354 alunos, sendo 192 meninos e 162 meninas. A pesquisa realizou-se em duas fases, pré e pós-teste, com grupo experimental e grupo controle e teve a duração de cinco semanas. Destacam que no grupo experimental houve mudança na percentagem de vítimas: a vitimização caiu de 35% para 17% de incidência; e também diminuiu significativamente a severidade das condutas agressivas.

Donohue e Achata (2007) apresentam um estudo sobre a incidência e fatores de risco do *bullying* em um colégio particular do Peru. Participaram 185 estudantes, 54,7% mencionaram ter sofrido agressões; 91% destes afirmaram que a forma mais comum era colocar apelidos. Após a análise estatística o único fator que se mostrou associado ao *bullying* foi a falta de comunicação das agressões. Concluíram que o trabalho conjunto com pais e professores era essencial para a construção e fortalecimento de valores para construir uma cultura de paz.

Na Colômbia, Hoyos, Aparicio e Córdoba (2005) realizaram um estudo com 332 participantes, com idade entre 12 a 16 anos. Foi apontado que colocar apelidos estava em primeiro lugar, seguido de esconder objetos. Os autores também observaram que à medida que aumenta a idade, decresce a incidência de *bullying*. Hoyos, Aparicio e Córdoba (2005) e Chalita (2008) afirmam que na Grã-Bretanha, no início da década de 1990, uma pesquisa mostrou que 37% dos alunos de ensino fundamental e 10% dos alunos de ensino médio admitiam ter sofrido *bullying*.

Diante disso, estudos demonstram que mais pesquisas de grande porte são necessárias. Astor, Guerra, & Van Acker (2010) entendem para que ocorra um melhor entendimento global, por exemplo, de como as políticas de segurança públicas e até mesmo investigações dentro das famílias dos estudantes que são vítimas e os que as fazem. Assim, com a ajuda da ciência, poderia se esclarecer de maneira ampla e com uma grande validade externa como nascem os focos de violência e se disseminam dentro das escolas. Há uma necessidade também de que ocorram investigações dentro das próprias escolas, para se verificar casos de negligência, “vistas grossas”, e que a partir dessas investigações possam ocorrer mais intervenções com maiores tempos de aplicação, podendo até tornar-se cultura dentro da realidade escolar, Astor, Guerra, & Van Acker, (2010), Beran & Li (2007).

Um estudo realizado por Lourenço et. al. (2009), em nove concelhos da Sub-Região de Saúde de Bragança em 13 agrupamentos, nas escolas do 1º e do 2º ciclos, ou seja, com os alunos do 2º ao 6º ano de escolaridade e, ao 1º ano, nas quais os professores entenderam que as crianças apresentavam competências mínimas de leitura e escrita, teve como objetivo identificar, compreender a dimensão do problema e analisar os níveis de *bullying*.

Caracterizou-se como uma pesquisa descritiva com delineamento transversal, com uma amostra de 3891 crianças entrevistadas. O instrumento utilizado no estudo foi o questionário adaptado de Olweus (1989). Os resultados apontaram que 36,4% dos alunos afirmaram ter sofrido agressão, uma, duas ou mais vezes, 31,5% que as agressões ocorrem no recreio e 5,8%, na sala de aula. Poucos alunos, 19,7% contaram aos pais ou educadores quando sofreram algum tipo de agressão, 17,3% contaram aos professores e 20,5% aos funcionários. A maioria dos funcionários relata estar presente nos recreios, 89,5%; já os professores apenas 47,9% dizem estar presentes. Nos resultados, as crianças comentaram que é importante a presença de algum responsável por eles no horário do recreio, pois entendem que se sentem mais protegidos e tem a quem recorrer se algo lhes tiver incomodando.

Em outro estudo apresentado por Pereira (2001), seu objetivo é verificar a importância das características do recreio no aparecimento ou não de comportamentos agressivos, em maior ou menor nível de vitimação, conhecer o recreio preferido dos alunos após a experimentação de quatro tipos de recreio e, ainda, conhecer as representações das crianças em relação a cada recreio experimentado. A amostra contou com a participação de 112 crianças dos 2º, 3º e 4º anos do 1º ciclo de uma escola básica integrada da Quinta do Conde (Sesimbra), com idades compreendidas entre 7 e 13 anos, as quais experimentaram quatro tipos de recreio ao longo de quatro semanas consecutivas, respondendo ao final de cada semana a um questionário anônimo sobre os comportamentos agressivos. Após a experiência da 5ª semana, os mesmos alunos responderam a um questionário anônimo sobre o seu recreio favorito e as suas representações em relação a cada um dos recreios experimentados. Os tipos de recreios foram os seguintes: recreio vazio, recreio com supervisão, recreio com materiais e recreio com supervisão e materiais.

Os resultados foram analisados em várias situações nos tipos de recreio, sendo a primeira delas os níveis de vitimação. Cada criança indicou o número de vezes que foi agredida durante a semana e referiam-se a qualquer tipo de agressão. No recreio vazio, quase 70% dos alunos indicou que foi alvo de agressões. No recreio com supervisão, a percentagem de alunos agredidos diminuiu, porém mais de 50% dos alunos foram agredidos. Quando são

introduzidos materiais no espaço de recreio, quase 70% dos alunos indicou que não foi alvo de qualquer agressão, uma percentagem que passa para mais de 72% quando são introduzidos supervisores no recreio com materiais. A introdução de materiais no recreio, sem supervisão, parecia de início uma coisa arriscada, mas não aconteceu, pois os níveis de agressão e conflito se verificaram em menor percentagem.

Quanto às formas de vitimação, grande parte das vítimas indicou várias formas, diante disso, as percentagens foram muito elevadas em todas as categorias. No recreio vazio, que caracteriza uma primeira situação, os valores de cada categoria são muito elevados porque os alunos se referem a toda e a qualquer agressão e não ao *bullying* (agressão prolongada e intencional). No recreio com supervisão e com materiais, todos os tipos de vitimação têm as percentagens mais baixas em relação aos outros recreios, exceto o bater que aumenta ligeiramente.

O recreio é sempre o local onde acontece o maior número de agressões. Quando existe supervisão no recreio é menor a percentagem de problemas de sala de aula. Quanto à caracterização dos agressores, segundo as vítimas, no recreio vazio os agressores são quase sempre os alunos mais velhos da turma da vítima ou são, principalmente, rapazes. A presença de um adulto parece ser um fator inibitório da ação dos mais velhos.

Quanto ao apoio às vítimas, a maior parte delas não conta ao professor que são alvos de agressão no recreio. O medo de represálias ou gozo de colegas e professores pode ser a explicação. Quanto aos níveis de agressão, as crianças que agrediram alguém, uma ou duas vezes, podem ser agressores esporádicos, mas as outras indicam um comportamento agressivo que pode ter consequências graves no futuro. O recreio com supervisão e com materiais foi o preferido por 61,9% das crianças, após a vivência de cada tipo de recreio durante uma semana.

2.3. Programas de intervenção anti*bullying*

2.3.1. Classificação dos programas de intervenção

Trautmann (2008) apresenta um interessante panorama dos programas de intervenções preventivas em relação ao *bullying*, classificando-os em três tipos. Há as intervenções individuais, em que crianças e jovens aprendem habilidades sociais em uma forma que se assemelha a terapias cognitivo-comportamentais. Um segundo tipo, a análise do estado-de-arte de pesquisas avaliativas, apesar de haver alguns resultados positivos em crianças pequenas e especialmente nas vítimas, claramente não se reduziu o problema do *bullying* escolar. Outro tipo de intervenção é a curricular: desenhada para promover a atitude anti*bullying* em sala de aula, com uso de vídeos, grupos de reflexão, aquisição de valores e habilidades sociais, ensino de assertividade para agressores e de atitudes proativas por parte das testemunhas. Imaginar-se-ia que esse enfoque obteria sucesso, contudo, algumas pesquisas indicam que tal tipo de intervenção não reduziu o problema e que os menos beneficiados são as crianças menores. A razão do fracasso seria o fato de o *bullying* ser um processo sistêmico, sendo improvável que a intervenção em apenas um único nível (no caso, entre alunos) obtivesse algum impacto realmente efetivo.

Finalmente, existem as propostas de intervenção integral: são multidisciplinares e se realizam em distintos níveis da organização do colégio, extrapolando as atividades em classe. Elas buscam desenvolver trabalhos em todos os âmbitos em que o *bullying* perpassa, incluindo alunos, professores, direção, pais, ambiente escolar e comunidade em geral. O maior sucesso dessas modalidades de programas preventivos indica que o problema se origina, de fato, em processos amplos de interação social e não somente na relação entre alunos.

Contudo, há também limitações: na Noruega, por exemplo, o programa preventivo do Professor Olweus é considerado bastante exitoso. Não obstante, sua importação por escolas de outros países, tem sido considerado nulo ou negativo. O êxito depende muito de fatores como a duração do programa, o compromisso e a participação de todas as esferas sociais relacionadas com o

problema e, acrescenta-se a isso, da correta adaptação de um determinado programa para a realidade sociocultural de cada país ou localidade.

2.3.2. Programas de intervenção internacionais

Pereira (2008) em sua obra destaca um dos programas de intervenção de extrema importância na prevenção e redução do *bullying*, coordenado por Smith, no Reino Unido, que foi colocado em prática por muitas escolas. O programa foi estruturado em quatro aspectos fundamentais: a) descrição do programa; b) descrição da implementação do projeto; c) descrição do processo de avaliação; d) resultados e efeitos do programa. Os aspectos serão detalhados na sequência.

O planejamento da intervenção que se desenvolveu foi pensado na política educativa da escola, *whole-school policy*, *antibullying*, uma medida obrigatória que constitui a base essencial para que outras intervenções possam ser bem sucedidas. Como sugestão de intervenção, a escola poderia optar por: estratégias de currículo, vídeos para serem discutidos em sala de aula, drama, literatura, envolvimento dos alunos pelos círculos de qualidade, intervenção nas situações de *bullying*, treino assertivo para as vítimas (para proporcionar mais competências sociais às vítimas), trabalho direto com os agressores, tribunal da escola, aconselhamento pelos pares, melhoramentos dos recreios, desenhar de novo os espaços e implementar a qualidade da supervisão.

As fases do projeto foram: levantamento das preocupações e necessidades; consultas para definir a política educativa, um primeiro plano escrito das propostas de intervenção; discussão e aprovação formal do plano pelos docentes e direção da escola; difusão das políticas; manutenção e avaliação do plano de atividades.

A avaliação foi feita no início e dois anos após a intervenção, utilizando como controle uma escola primária e três secundárias. Na análise dos resultados foram considerados três aspectos principais: O que é que as escolas fizeram? O que é que as escolas aproveitaram? Em que medida é que as escolas se modificaram? A avaliação do *whole school policy* foi dividida em quatro partes: consulta, definição dos conteúdos, grau de satisfação, difusão da informação e implementação. O envolvimento dos professores foi avaliado por

meio de entrevistas e as medidas de intervenção opcionais foram agrupadas em três linhas gerais: currículo, trabalho direto com os alunos e recreios. O que é que as escolas aproveitaram? Usando amostras equivalentes nas duas avaliações, foram selecionados certos itens ou medidas compostas tomadas com indicadores de sucesso na redução do *bullying*. Em relação à intervenção, os resultados apresentaram-se positivos, existiram diferenças da escola primária para a secundária, com uma maior redução na frequência de vitimação nas escolas primárias. Outro ponto a destacar, neste estudo, é que as escolas que fizeram maior esforço com a intervenção obtiveram melhores resultados na redução do *bullying*. (Whitney, Rivers, Smith & Sharp, 1994, p. 43).

Outro programa destacado por Pereira (2008) para o combate ao *bullying* nas escolas foi o desenvolvido por Olweus (1978), responsável por uma campanha nacional que visava a descrição do *bullying* nas escolas da Noruega, como primeiro passo para reduzir a violência. Este programa de intervenção de combate à violência foi desenvolvido em 42 escolas de Bergen, sendo 28 escolas *elementary* e 14 *juniors high*, incluindo 2500 alunos, meninos e meninas que pertenciam as 112 classes do 4º ao 7º ano, com idades compreendidas entre os 10 e os 15 anos.

Olweus (1993a) apresentou no seu programa de intervenção quatro medidas: pré-requisitos gerais; medidas na escola; medidas a nível de sala de aula e medidas a nível individual.

Como pré-requisitos gerais deveria haver o envolvimento do corpo docente. As medidas tomadas na escola: administração do questionário aos alunos (antes e após a intervenção), realização de uma conferência sobre os problemas de agressão/vitimação para alunos e professores; melhorar a supervisão nos recreios e hora do almoço; melhorar os recreios tornando-os mais atrativos; contato telefônico; reunião com professores e pais; grupos de professores para o desenvolvimento do clima de escola e círculo de pais.

As medidas ao nível de sala de aula eram estabelecer regras da mesma contra o *bullying* (clarificações, recompensas e sanções); encontros regulares da classe para apresentação de problemas e procura de soluções; dramatizações e literatura sobre o *bullying*; aprendizagem cooperativa

(valorização); atividades de classe “positivas” e reuniões do professor da classe com os pais e alunos.

As medidas a nível individual eram conversar seriamente com os agressores e as vítimas; conversa “séria” com os pais dos alunos envolvidos; uso da imaginação por parte dos pais e professores para procurar soluções; ajudar os alunos “neutros” (nem vítimas nem agressores); ajudar e apoiar os pais; grupos de discussão para pais dos agressores e vítimas de classe ou escola

Olweus (1993a) afirma que o programa de intervenção teve efeitos positivos em numerosos aspectos e que houve reduções de aproximadamente 50% ou mais nos problemas de agressão/vitimação, depois de dois anos de intervenção, sugerindo como requisito geral e elemento essencial no programa de intervenção a preocupação de envolver os adultos.

Os autores referidos no Reino Unido e Noruega evidenciaram a eficácia do programas de intervenção apesar das diferenças na abordagem do problema. Identificaram que o número de crianças vítimas ou agressoras diminuíram e novos casos foram prevenidos.

Meraviglia et al. (2003) e Frey et al. (2005) desenvolveram pesquisas com o objetivo de aplicar uma intervenção para a redução da violência em escolas, assim como identificar quais os principais locais onde acontece com frequência o *bullying*. Os pesquisadores concluíram que em intervalos escolares (recreios), dentro de ônibus (sistema de transporte escolar e nos refeitórios dentro de escolas) são os locais onde mais acontece o *bullying*. Isto se deve, de acordo com os autores, porque nos locais citados, não existe uma supervisão específica de adultos para o controle de comportamento de violência. Na intervenção, foram distribuídos manuais para as pessoas que estão envolvidas no ambiente escolar (alunos, pais, funcionários das escolas, motoristas de ônibus de transporte escolar e etc.). A intervenção reduziu a incidência de violência nos locais onde foi realizada a intervenção. Uma informação importante, citada pelos autores, foi que todos os ambientes que envolvem o sistema escolar devem desenvolver projetos de intervenção, para que todos saibam agir frente a condições adversas que o *bullying* promove, assim como o próprio conhecimento a respeito do tema.

Amorim (2009) apresenta um programa de intervenção realizado por Gómez (2009), no qual propõe um protocolo de atuação frente ao *bullying*. Este protocolo inspirou-se no realizado pela equipe técnica da “Dirección de Ordenación Académica de La Consejería de Educación y ciencia del Principado de Asturias de España”. Para este programa, o autor descreve passos e medidas, desde a avaliação até medidas de proteção à vítima, medidas corretivas para os agressores. Em relação às vítimas, propõem-se intervenções como “Círculo de amigos” ou “técnicas de treinamento em assertividade.” Para os agressores, o autor descreve os sete passos que constam do método de Mainés y Robinson (este método supõe que quando não se culpabiliza e nem castiga, os alunos tomam uma atitude mais relaxada, necessária para entender como se sente a vítima e para oferecer possíveis soluções). Gómez (2009, p. 55) ainda destaca que é necessário que os estudantes aprendam a conviver de forma democrática e a resolver seus conflitos mediante o diálogo e a negociação. É necessário que os que se sentem em desvantagem aprendam a enfrentar os seus agressores com confiança e segurança, valorizando seus próprios recursos pessoais, a educar no respeito e para a convivência pacífica.

Pereira (2002) ressalta que a importância destes estudos não se limita à intervenção, mas a um aspecto não menos importante, que é o da avaliação do processo e dos resultados de forma a poder-se legitimar o seu uso. A avaliação é muito importante para que se possam discriminar quais fatores da intervenção são realmente significativos para conduzir a determinadas etapas e para justificar estas intervenções a um nível político.

Pereira (2008) foi responsável por um programa de intervenção que teve por objetivo prevenir o *bullying* na escola, baseado nos pressupostos teóricos dos modelos desenvolvidos por Olweus e por Smith. Ele desenvolveu este programa em quatro escolas básicas (uma do primeiro ciclo, outra do segundo ciclo, onde ocorreu a intervenção, e mais duas escolas equivalentes que funcionaram com grupo de controle). O total de participantes foi de 972 alunos, dos quais 298 do primeiro ciclo, na faixa etária entre os 7 e 10 anos, e 660 do segundo ciclo, na faixa etária entre os 10 e 12 anos, das cidades de Braga e Guimarães - Portugal.

Este programa de intervenção assentou, numa medida inicial, a construção do regulamento da escola sobre as questões de disciplina,

definidas pelos docentes, alunos e Conselho Executivo e em três dimensões fundamentais: sensibilização/formação de toda a comunidade educativa; melhoramento e diversificação dos espaços do recreio (exteriores e interiores – dinamização/supervisão) e atendimento e treino de alunos.

Os resultados demonstraram que a escola de intervenção está associada à desaceleração do aumento das práticas agressivas, sendo as diferenças significativas, enquanto que no grupo de controle os valores aumentaram do primeiro para o segundo momento de avaliação. Já no segundo ciclo, não se verificaram diferenças significativas entre os níveis de vitimação e de agressão antes e após a intervenção em nenhuma das escolas, ainda que se tenha assistido a um decréscimo dos níveis de *bullying*. Quanto aos locais para o segundo ciclo, a redução foi significativa para a escola sujeita ao programa de intervenção.

Como citado anteriormente, o modelo de programa de intervenção de Olweus é utilizado por outros pesquisadores para a criação de novos programas, como exemplo disso, Zoega e Rosim (2009) realizaram um estudo que teve como tema “violências nas escolas: o *bullying* como forma velada de violência”. Nesse estudo foi desenvolvido um programa para todo ano letivo. Inicialmente, foi realizada uma pesquisa diagnóstica aplicando o questionário adaptado, de Olweus, para atender à especificidade do objetivo do estudo em questão. Os resultados alcançados não diferem dos dados obtidos por outros estudos: 43% de nossos alunos declararam já terem sofrido alguma forma de *bullying*; 20% declararam-se agressores; 26%, agressores e vítimas. Um resultado revelado pelo questionário chama a atenção: 26% dos alunos declararam ter sofrido *bullying* dos professores, isto numa escola particular onde os alunos são também considerados clientes. Muitas vezes, os próprios professores não avaliam o dano que podem causar com atitudes impróprias. Outros dados revelados pela pesquisa mostraram que o relacionamento em casa, sobretudo com irmãos, é marcado por um ambiente de bastante agressividade (21% implicam e 24% são vítimas). Isso já foi comprovado em outros estudos, nos quais a atitude de um aluno considerado um agressor é o reflexo do meio onde está inserido.

Tudo isso foi trabalhado na campanha e nas demais ações desenvolvidas com base neste diagnóstico. Os professores, os pais, os

funcionários foram conscientizados dos problemas decorrentes destas formas camufladas de violência e, hoje, o combate ao *bullying* faz parte do projeto pedagógico da escola, o que segundo os pesquisadores melhorou significativamente o ambiente escolar.

2.4. Estudos realizados no Brasil sobre o *bullying*

2.4.1 . Introdução

No Brasil, o tema violência tornou-se prioridade em todas as escolas, motivo pelo qual, projetos e programas estão sendo desenvolvidos, visando à diminuição da violência escolar, com ênfase específica à violência explícita.

Eventos trágicos têm chamado a atenção de especialistas e do público em geral para a questão do *bullying* nas escolas. Em 2003, o estudante Edmar Freitas, de 12 anos, atirou em 50 pessoas, em uma escola estadual de Itaiuva, cidade do interior do Estado de São Paulo, suicidando-se em seguida. Em 2004, na cidade de Remanso, no Estado da Bahia, um adolescente de 17 anos matou dois e feriu três porque sofria humilhações. Além disso, outros fatos relacionados à violência chamam atenção como: estudante é agredido por veteranos, adolescente leva surra de alunos do ensino médio após se negar a participar de trote, (Gazeta do Povo, 03/08). Fique atento ao que acontece no colégio, ofensa, perseguição e agressões na escola caracterizam o *bullying*. Estudante morto em Telêmaco Borba foi vítima dos próprios colegas (Gazeta do Povo, 04/08). Violência avança nas escolas, novo estudo revela que 7 entre 10 alunos e professores do país já presenciaram agressão física, e 21% dos estudantes dizem conhecer casos de abuso sexual no ambiente escolar (Gazeta do Povo, 05/08).

2.4.2. Estudos descritivos realizados no Brasil

No Brasil, a partir de 2006, começaram a ser implantados, em muitas escolas, programas de prevenção ao *bullying*, que tanto prejudica a autoestima do estudante e afeta profundamente, o processo de aprendizagem, entre eles podemos citar: “Projeto Vida” das escolas municipais de São Paulo;

“Comunidade Presente”, desenvolvido pelas escolas públicas do Estado de São Paulo; e também o projeto “O Respeito é Uma Prova de Amizade: Diga Não ao *Bullying*”, já citado no capítulo anterior do presente estudo. Esses são somente alguns exemplos dos inúmeros projetos anti*bullying*. Isso demonstra a preocupação em combater a violência, que tanto afeta de forma negativa o rendimento e a convivência dos alunos no contexto escolar.

Os primeiros livros e trabalhos acadêmicos surgiram a partir do ano 2000 (Lopes Neto e Saavedra, 2003; Catini, 2004; Constantini, 2004; Fante, 2005; Beaudoin e Taylor, 2006). Nessa perspectiva, um dos programas mais divulgados é o da ABRAPIA, “Programa de Redução do Comportamento Agressivo entre Estudantes”, realizado entre 2002 e 2003 realizado por (Lopes e Saavedra, 2003).

Essa pesquisa, que contou com o patrocínio da Petrobrás, visou diagnosticar e implementar ações efetivas para a redução do comportamento agressivo entre estudantes de 11 escolas localizadas no município do Rio de Janeiro, com o objetivo de sensibilizar educadores, famílias e sociedade, para a existência do problema e suas consequências. A pesquisa contou com as parcerias da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro e do IBOPE. O universo populacional foi composto por 7.757 alunos de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental, com idades entre 10 e 20 anos.

A captação dos dados para a pesquisa foi feita por meio de um instrumento, cuja elaboração teve como referência o “Questionário sobre o *Bullying* – Modelo TMR”, adaptado por Ortega, Mora-Mérchan, Lera, Singer, Smith, Pereira & Menesini (1999), a partir do questionário de Olweus (1989). O instrumento foi respondido pela totalidade dos alunos de 5ª a 8ª séries, presentes no dia da sua aplicação em cada escola.

Os principais resultados identificados, após a aplicação da pesquisa, foram que a idade média da população avaliada foi de 13,4 anos. Houve um pequeno predomínio do sexo masculino (50,5%) sobre o sexo feminino (49,5%). Dos 5.482 alunos participantes, 40,5% admitiram ter tido algum tipo de envolvimento direto na prática do *bullying*, seja como alvo e/ou como autor. Quanto à participação, 16,9% foram alvos de *bullying*, 10,9% alvos/autores de *bullying*, 12,7% autores e 57,5% testemunhas de *bullying*. Os principais tipos de *bullying* identificados foram: apelidar, agredir, difamar, ameaçar, pegar e

quebrar pertences e exclusão. Quanto aos locais onde ocorreram o *bullying*, a sala de aula apresentou um maior percentual, 60,2%, depois, o recreio com 16,1%, o portão com 15,9% e os corredores com 7,8%.

Quanto às reações dos alunos, 49,8% responderam que não deram atenção ou ignoraram o fato, 12,3% pediram para que parassem, 4,5% pediram ajuda, 16,7% se defenderam, 3,4% fugiram, 8,4% choraram e 4,5% deram outros tipos de respostas. Com relação aos sentimentos admitidos pelos alunos-testemunhas diante de situações de *bullying* em sua escola, os resultados foram os seguintes: 26,5% responderam que se sentiram mal, 12,4% sentiram medo de que algo acontecesse com ele, 7,7% sentiram tristeza, 33,4% sentiram pena, 2,4% ficaram com pena do agressor, 5,3% fingiram que não viram, para 8,1% o fato não os incomodou e 4,2% se sentiram bem diante do que estavam presenciando.

Em estudo realizado por Fante (2005), em São José do Rio Preto, de 2000 a 2004, a pesquisadora entrevistou aproximadamente 2000 alunos de 5ª a 8ª séries da rede pública e constatou que 20% foram vítimas de *bullying*, cerca de 80% dos agressores haviam sido vítimas de violência doméstica e, por isso, 71% repetiam a violência sofrida, contra os irmãos menores ou colegas de escola. Por outro lado, constatou que a maioria dos maus tratos foi praticada pelos meninos (64%), na seguinte distribuição: 52%, apelidos, 21%, ameaças, 12%, furtos, 9%, agressões físicas, 5%, exclusões do grupo.

Durante o Congresso Ibero-Americano, em abril de 2004, foi apresentada uma pesquisa realizada por Abramovay & Rua (2007), por meio da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), sobre violência em escolas brasileiras, denominada “Vitimização nas Escolas: Clima Escolar, Roubos e Agressões Físicas”, a qual nos mostrou a obviedade de que “entre cadeiradas, roubos e um clima de insegurança, a escola pública brasileira está longe de ser um espaço democrático e igualitário”. A pesquisadora Miriam Abramovay funda, com o apoio da UNESCO e da Universidade Católica, em 2002, o Observatório de Violência nas Escolas do Brasil, plugado ao Observatório Internacional de Bordeaux, na França, pois o tema, violência nas escolas, era muito pouco debatido no Brasil. Entre o final de 2003 e início de 2004, realizou novas pesquisas sob o título “Cotidiano das Escolas: Entre Violências”, que apontam para uma visão

positiva da escola, por parte dos alunos, apesar de quase 90% deles já terem sofrido alguma forma de violência. Por outro lado, apenas 10% afirmaram que a relação com os pares é péssima, quando 51% alegaram que é boa. Um dado que chama atenção nesta pesquisa é quando os alunos reconhecem que a relação é boa, mas apresenta, concomitantemente, uma incidência muito grande de lutas e insultos, brincadeiras sem graça. Por outro lado, na relação aluno-professor, a pesquisa constatou algo parecido: 10% de péssimo e 47% de bom, assinalando também os mesmos incidentes anteriormente mencionados. O principal aspecto observado pela pesquisa é o medo dos professores em relação às ameaças sofridas.

Esta pesquisa questionou cerca de 1400 pessoas, 1069 questionários foram respondidos por alunos e outros 1927 por adultos de 113 escolas de São Paulo, Porto Alegre, Belém, Rio de Janeiro e Distrito Federal. No livro *Violência nas Escolas*, a pesquisadora afirma que “com a pesquisa, pudemos observar que a violência nas escolas está presente nas ameaças e relações entre pares.”

Outro estudo realizado no Brasil, por Pinheiro (2006), intitulado “Violência intrafamiliar e envolvimento em *bullying* no ensino fundamental”, teve por objetivo investigar a associação do *bullying* e a violência doméstica de forma direta e indireta, verificar a cronicidade de violência doméstica nos subgrupos envolvidos em *bullying* e estabelecer se havia diferença entre os gêneros no que se refere as essas associações. Participaram deste estudo 239 alunos dos 11 aos 14 anos, de ambos os sexos, que cursavam de 5ª à 8ª séries do ensino fundamental, sendo a maioria dos participantes meninas. Foi elaborado um questionário que continha 12 questões sobre variáveis sócio-demográficas; 16 itens da “Escala de Tática de Conflitos Revisada” com o objetivo de investigar a exposição dos estudantes à violência interparental física e psicológica; e 32 questões da “Escala de Tática de Conflito entre Pais e Crianças”, que mediam a violência física e psicológica cometida por mães e pais contra os participantes.

O envolvimento do *bullying* foi avaliado por meio de 26 itens desenvolvidos especificamente para os objetivos, baseados em uma versão modificada do questionário de Olweus.

Os resultados do estudo demonstraram que 49% dos alunos tiveram envolvimento com o *bullying* nos três meses anteriores à coleta de dados: 2,9% como autores, 25,5% como vítimas e 20,5% como vítimas-agressoras. Os meninos tiveram um maior envolvimento nos casos de *bullying* do que as meninas. Mais de 50% dos participantes testemunharam um episódio de violência psicológica entre os pais e 12% dos estudantes foram expostos à violência física interpaparental, sendo que pais e mães se agrediam em igual proporção.

Com relação à violência contra a criança, a violência psicológica foi a mais frequente, 85% dos participantes relataram que suas mães praticaram esse tipo de violência contra eles e 62% sofreram violência por parte dos seus pais. Um outro dado significativo constatado, neste estudo, foi que 70% dos alunos já sofreram punição corporal cometida pelos seus pais.

Segundo Zoega e Rosim (2009) em 2000, o professor Israel Figueira, usando a forma adaptada do questionário de Olweus, levantou dados em duas escolas municipais do Rio de Janeiro. Também, em São José do Rio Preto, a professora Cleo Fante, de 2000 a 2004, questionou aproximadamente 2000 alunos da rede pública e constatou que 20% foram vítimas de *bullying* e cerca de 80% dos agressores haviam sido vítimas da violência doméstica e, por isso, 71% repetiam a violência sofrida contra os irmãos menores ou colegas de escola. Por outro lado, constatou que a maioria dos maus tratos foi praticada pelos meninos (64%), na seguinte distribuição: 52%, apelidos, 21%, ameaças, 12%, furtos, 9%, agressões físicas, 5%, exclusões do grupo.

Em um estudo no qual participaram 59 escolares matriculados na 2ª, 3ª e 4ª séries, na faixa etária entre os 8 aos 10 anos do ensino fundamental de duas escolas de classe média de pequeno porte da rede de ensino municipal privado, da cidade de Ponta Grossa, no estado do Paraná, foi aplicado o roteiro do questionário de Olweus onde foram analisados os horários do recreio, durante alguns meses do ano letivo. Os resultados demonstraram que 98,3% dos alunos de ambos os sexos desconheciam o termo *bullying* e suas formas de execução, demonstrando espanto com essa nomenclatura e curiosidade em saber o seu significado, Levandoski & Cardoso (2010).

Os resultados revelaram também que apenas um menino demonstrou conhecer, por um jogo eletrônico, o termo e seu significado. Os autores

também descobriram que 100% dos sujeitos da pesquisa concordaram que os meninos são mais agressivos do que as meninas, 86,7% dos meninos e 34,5% das meninas já presenciaram uma briga com contato físico vigoroso, 50% dos meninos e 10,3% das meninas já feriram alguém brigando fisicamente, deixando ferimento grave, como sangramento nasal. Por meio da observação informal, perceberam-se várias cenas de comportamentos que simulavam agressões físicas e ações indiretas que, eventualmente, poderiam se transformar em ações de *bullying* mas, que não representavam situações de emergente preocupação, pois foram simples simulações de movimentos de combate. O que pode acontecer é que destas simulações, das brincadeiras de “lutinha”, nas quais a criança está se movimentando e brincando, quando alguém excede no uso da força, acaba por irritar o amigo e aí, sim, podem ocorrer brigas e agressões com a intenção de agredir, afirmam Levandoski & Cardoso (2010).

Um estudo importante nesta área foi realizado por Mayer & Krebs (2000), sobre o comportamento agressivo de escolares do ensino fundamental de Santa Cruz do Sul, no estado do Rio Grande do Sul – Brasil. Eles analisaram 357 escolares, na faixa de 7 aos 14 anos, de ambos os sexos, das escolas estaduais, municipais e particulares. Eles identificaram o recreio como o momento de maior incidência das agressões sofridas e que 85% dos alunos sofreram algum tipo de agressão, sendo a verbal a mais frequente.

Reforçando esta afirmação, Cislighi & Neto (2002) também destacam que 70 a 80% dos comportamentos agressivos na escola ocorrem no recreio e que a modificação nas condições de supervisão e organização dos recreios escolares, como forma de intervenção, podem contribuir significativamente para a redução destes índices.

Schwartz (1997) realizou um estudo que teve como objetivo investigar, entre alunos de 5ª e 6ª séries da escola Carolina Augusta Seraphin, na cidade de Rio Claro, como é vivenciado o recreio e de que forma a atividade lúdica pode contribuir no processo de minimização da agressividade aos olhos dos próprios alunos. Como instrumento da pesquisa exploratória foi aplicado um questionário composto de nove questões mistas, as quais abordaram preferências, atividades e fatos que ocorreram no recreio, assim como a perspectiva da atividade lúdica na diminuição da atitude violenta. Fizeram parte

deste estudo uma amostra de 85 alunos, regularmente matriculados nas 5ª e 6ª séries do ensino fundamental, selecionados aleatoriamente, em ambos os períodos da referida escola.

Os resultados apontaram que os alunos ao serem questionados sobre o gostar de brincar, 55,29% responderam que gostavam de brincar, contra 41,18% que não gostavam, sendo que 3,53% optaram por dizer que gostavam, dependendo da atividade. A maioria respondeu que gostava de brincar porque é muito divertido, 42,86%; também foi apontado como maneira de distração, 20%, por ser uma atividade “muito legal”, 14,29%.

Quanto à explicação sobre o que gostam de brincar, optaram pela alternativa “para brincar nada melhor que um amigo”, 42,86%, seguida por bola e qualquer coisa, 22,86%. Aqueles que não gostavam de brincar apontaram que preferem conversar, 30%, que não são mais crianças, 25%, que cansam, 15%, e que não há com que brincar, 15%. Os resultados evidenciam que o recreio com atividades lúdicas, além de trazer benefícios significativos no processo de formação e construção da criança e do jovem, contribui na diminuição da violência no ambiente escolar.

Outro estudo que ganha destaque é a pesquisa muito recente sobre preconceito e discriminação no contexto escolar, realizada pela (FIPE¹) em convênio com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP²/MEC³). A pesquisa abrangeu 18.599 pessoas em 501 escolas de 27 Estados, incluindo estudantes, professores, diretores, demais profissionais de educação e pais ou responsáveis. Os resultados indicam que o preconceito e a discriminação latentes nas escolas resultam muitas vezes em situações em que pessoas são humilhadas, agredidas ou acusadas de forma injusta ou simplesmente pelo fato de fazerem parte de algum grupo social específico.

Ainda segundo a pesquisa (FIPE/INEP, 2009), as práticas discriminatórias no ambiente escolar, o *bullying*, têm como principais vítimas os alunos, porém atingem também a professores e funcionários. Entre alunos que participaram do estudo, comentaram conhecer mais práticas

¹ Fundação Instituto de Pesquisas Economicas - FIPE

² Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas - INEP

³ Ministério da Educação - MEC

discriminatórias motivadas pelo fato de serem as vítimas negras, o *bullying* racial (19%), em seguida por serem pobres (18,2%) e, em terceiro lugar, por serem homossexuais (17,4%). Já entre professores, as principais vítimas de tais situações são os mais velhos (8,9%), os homossexuais (8,1%) e as mulheres (8%).

Ainda em 2009, a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar do (IBGE⁴) entrevistou 60.973 estudantes da 9ª série do ensino fundamental, em escolas públicas ou privadas de todas as capitais brasileiras e do Distrito Federal. Identificou-se que, em relação aos 30 dias antecedentes à pesquisa, 30,8% dos estudantes entrevistados relataram haver sofrido *bullying*, seja de forma ocasional ou freqüente. Os dados alarmantes trazidos pelo IBGE também corroboram a ideia de que o *bullying* atinge todas as escolas, independente de sua natureza administrativa. Verificou-se, inclusive, maior proporção deste problema entre os escolares de escolas privadas (35,9%) do que entre os de escolas públicas (29,5%). Algumas outras variáveis importantes sobre a prevalência do *bullying* escolar são a idade dos alunos, o sexo e os locais de ocorrência. Uma série de estudos tem apontado que o *bullying* é mais frequente quanto menor a idade.

Em outro estudo realizado por Francisco e Libório (2009), eles identificam uma diferença no tipo de comportamento de *bullying* em relação à idade e à escolaridade dos entrevistados: em alunos de 5ª série, as formas de violência se manifestam mais por meio de ameaças físicas. Por sua vez, em discentes da 8ª série, destacam-se os insultos e as provocações.

Em relação ao sexo, a maioria das pesquisas revela que os meninos vitimizam mais que as meninas, além de utilizarem mais a agressão física e a verbal. As garotas, por seu turno, usam mais a agressão indireta relacional, tal como espalhar rumores (fofocas) ou realizar exclusão social. Gomes *et al.* (2007), ao realizarem uma análise da literatura sobre o tema, constataram que os meninos costumam ser mais agredidos somente por meninos, enquanto as meninas podem ser vitimadas por agentes de ambos os sexos. Deve-se considerar, nesses resultados, a grande influência dos papéis de gênero, ou seja, da construção histórica e social da masculinidade e da feminilidade, uma

⁴ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE

vez que os meninos costumam ser incentivados socialmente a assumir posições fisicamente violentas, enquanto às meninas, restam formas mais sutis de agressão. No que tange aos lugares de ocorrência do *bullying*, indica-se que este é mais comum nos pátios dos colégios e, especificamente, nos horários de recreio, nos quais não se costuma encontrar supervisão de adultos. Também é frequente o *bullying* diretamente nas salas de aula, inclusive com a presença de professores, situação que demonstra ser ainda comum a omissão desses profissionais no que se refere ao combate de tais formas de violência.

Alguns estudos realizados no Brasil que têm objetivos similares aos estudos citados anteriormente encontram-se em andamento, como a pesquisa apresentada no IX Congresso Nacional de Educação, realizada na cidade de Curitiba – PR., com o tema “A vítima de *bullying* nas representações sociais de alunos da escola básica”. O estudo é parte da primeira fase do projeto de pesquisa “Políticas educacionais e formação de professores: gestão do *bullying* nas escolas de educação básica”, pesquisa conjunta Brasil e Portugal realizada por Ens, Souza e Nogueira (2010). Na primeira parte, o estudo teve como objetivo analisar as representações de alunos de uma Escola Estadual de Curitiba sobre vítimas de *bullying* e a relação com as políticas de formação de professores para a Escola Básica. O instrumento utilizado foi um questionário, aplicado a 76 estudantes de 5.^a e 6.^a séries da escola. Os resultados mostram que, em suas representações quanto à vítima de *bullying*, chegam a 50% os estudantes participantes da pesquisa, os quais confirmam situações em que os alunos vitimizados sofrem todo tipo de intimidação, tais como: serem deixados de lado pelos colegas, serem empurrados, receberem apelidos que denigrem, por apanharem, serem xingados, etc. Além disso, as alunas são as maiores vítimas.

Um recente estudo, realizado por Castro, Cunha e Souza (2011), teve como objetivo estimar a prevalência de violência entre adolescentes e jovens adultos e identificar fatores associados na cidade de Barra do Garça, MT – Brasil. A pesquisa caracterizou-se como transversal, com amostragem aleatória sistemática de 699 estudantes do ensino fundamental e médio, na faixa etária entre os 10 e 21 anos. O instrumento utilizado na pesquisa foi um questionário autopreenchível, aplicado em sala de aula sem a presença do professor. O desfecho “comportamento violento” foi definido como (1) uso de arma de fogo

ou branca, e/ou (2) agressões contra si e ou terceiros, e/ou (3) tentativa de suicídio. Foram realizadas análises univariadas e regressão múltipla ajustada para efeito de agregado. A prevalência de violência foi de 18,6%, variando segundo a idade: de 10,1% no grupo de dez e 11 anos; 20,2% no grupo de 12 aos 19 anos; e 4,5% no de 20 e 21 anos. Os fatores associados ao comportamento de violência foram uso de álcool (RP = 2,51, IC95% 1,22;5,15), uso de drogas psicoativas (RP = 2,10, IC95%1,61;2,75), gênero masculino (RP = 1,63, IC95% 1,13;2,35) e relações insatisfatórias entre os pais (RP = 1,64, IC95% 1,25;2,15). Os resultados indicaram alta prevalência de violência entre os adolescentes na faixa etária de 12 a 19 anos.

Em síntese, os estudos aqui apontados referentes aos programas de intervenção, sejam eles na Europa ou no Brasil, apresentam algumas similaridades. Todos partem de um problema diagnosticado pela escola, professores, diretores e comunidade. A preocupação com a redução da violência parece ser comum a todos.

Como afirma Pereira (2002), o processo de intervenção nas escolas é complexo, deve envolver toda a comunidade educativa e deve estar definido no Projeto Educativo, visando implementar uma identidade própria numa instituição. Nota-se que os estudos e programas de intervenção têm sido realizados e implementados em vários locais, principalmente em escolas. Diante do panorama apresentado neste capítulo, o que se pode observar é que existem diferentes modelos de estudos que apresentam resultados e podem ser seguidos como programa de intervenção.

Muitos dos programas partem de uma pesquisa com um elevado número de participantes de ambos os sexos, na faixa etária entre os 8 e 14 anos, em diversas instituições e em diferentes áreas de estudo, todas com objetivo comum: o combate ao *bullying*. Em algumas pesquisas a metodologia é muito parecida, nelas são utilizados questionários, a maioria deles adaptados ou baseados em Olweus.

CAPÍTULO III - O RECREIO

3.1. Os jogos e brincadeiras na escola

O jogo é uma forma natural de desenvolvimento da criança, dando uma base sólida para a construção da vida, atuando no desenvolvimento e estimulando os aspectos cognitivo, emocional e motor, de forma natural e harmônica.

Segundo Volpato (2002), o jogo e a brincadeira estão presentes na escola nas mais variadas situações e sob as mais diversas formas. Também são diversas as concepções sobre o lugar e a importância dessas atividades na prática pedagógica.

Os jogos, brinquedos e brincadeiras são atividades fundamentais na infância. O brinquedo pode estimular a curiosidade, a iniciativa e a autoconfiança, proporciona a aprendizagem, desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e da atenção.

Nesse sentido (Maurício, 2007) comenta que o jogo é a mais importante das atividades da infância, pois a criança necessita brincar, jogar, criar e inventar para manter seu equilíbrio com o mundo. A importância da inserção e utilização dos brinquedos, jogos e brincadeiras na prática pedagógica é uma realidade, mas os brinquedos não devem ser explorados apenas para o lazer, mas também como elementos enriquecedores para a aprendizagem.

Kishimoto (1996), quando fala sobre brincadeira, brinquedo com fins pedagógicos para a criança, considera que ela aprende de modo intuitivo, em processo interativo, envolvendo o ser humano inteiro com suas cognições, afetividade, corpo e interações sociais; enfatiza, enfim, que o brinquedo desempenha um papel de grande relevância para o desenvolvimento da criança.

A autora comenta também que o brinquedo e a brincadeira assumem função lúdica e educativa e acerca deles podemos fazer as seguintes considerações. Entende-se que brinquedo e brincadeira constituem-se em recursos auxiliares para promover o desenvolvimento físico, mental e socioemocional da criança e suas principais funções são:

- a) Função lúdica – o brinquedo propicia diversão, prazer ou certo desprazer, mesmo quando escolhido voluntariamente.
- b) Função educativa – o brinquedo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo Kishimoto (1996).

Dentre outras características, os brinquedos e as brincadeiras desenvolvem a imaginação infantil, possuem força socializadora, colaborando no processo de interação grupal, ajudam a liberar a emoção infantil e auxiliam na aquisição da autoestima.

A experiência do brincar na escola é uma vivência fundamental para o indivíduo, já que possibilita maior intimidade com o conhecimento, com a construção de respostas, interpretação e assimilação do mundo por um meio lúdico.

O jogo neste processo também é importante. Huizinga (1988) descreve o jogo como uma ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias; ele é dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria, de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana.

Dohme (2003) comenta que esta definição apresenta quatro propriedades do jogo:

- 1) É livre, não está ligado à noção do dever;
- 2) É uma evasão da vida real para uma atividade temporária com orientação própria. Tem uma finalidade autônoma e se realiza tendo em vista uma satisfação que consiste nessa própria realização.
- 3) Tem uma limitação de tempo e espaço e é jogado até o fim dentro destes limites.
- 4) Tem regras próprias, o que significa uma ordem rígida.

Assim, as situações de jogos na educação, mais precisamente na escola, não podem ser reduzidas ao mais simples divertimento. Deve ser também um espaço onde a criança pode expressar de modo simbólico, suas fantasias, seus desejos, medos, sentimentos agressivos e os conhecimentos que vão se construindo a partir das experiências obtidas.

Kishimoto (1993) relata que não é tarefa fácil definir jogo. Quando se pronuncia a palavra jogo cada um pode entendê-la de modo diferente. Pode-se estar falando de jogos políticos, de adultos, crianças, animais ou amarelinha, xadrez, adivinhas, contar histórias, brincar de “mamãe e filhinha”, futebol, dominó, quebra-cabeça, construir barquinho, brincar na areia e uma infinidade de outros. Tais jogos, embora recebam a mesma denominação, têm suas especificidades. Por exemplo, no faz-de-conta, há forte presença da situação imaginária, no jogo de xadrez, regras padronizadas permitem a movimentação das peças. Brincar na areia, sentir o prazer de fazê-la escorrer pelas mãos, encher e esvaziar copinhos com areia requer satisfação da manipulação do objeto. Já a construção de um barquinho exige não só a representação mental do objeto a ser construído, mas também a habilidade manual para operacionalizá-lo.

São bastante complexas as questões que definem jogos, brinquedos e brincadeiras. Ambos permitem que as crianças ampliem suas representações, possibilitem a incorporação de um mundo imaginário ou a reprodução do seu cotidiano.

A escola pode ser o espaço garantido para tais atividades, pois os jogos e brincadeiras podem garantir que as crianças escoltem regras, se divirtam e desenvolvam a aprendizagem simultânea.

O jogo, o brinquedo e o brincar em qualquer situação ou momento constituem um dos instrumentos fundamentais na organização e consolidação do sentimento de segurança, ator indispensável na construção da própria identidade. Os jogos permitem a elaboração de regras que norteiam a convivência social e despertam hábitos e atitudes de solidariedade e respeito que contribuirão para uma convivência social.

Conforme afirma Neto (1997), o jogo não é só um direito, é uma necessidade, assim jogar não deve ser uma imposição, mas uma descoberta. Brincar e jogar não é só uma ideia é uma vivência. O jogo não é um processo definido, é um processo aleatório, jogar e brincar não é só incerteza, é uma forma acrescida de ganhar segurança e autonomia.

O brinquedo, o jogo e o brincar proporcionam para a criança um espaço de interação com o meio social, seus costumes são instrumentos e objetos que simulam e reproduzem ações humanas.

Nesse sentido, conforme Baliulevicius & Macário (2006), a atividade lúdica pode ser concebida como a prática das relações sociais, podendo se manifestar no jogo, no brinquedo ou na brincadeira, onde o objeto lúdico transcende o caráter de mero objeto, onde o sentido não consta apenas no plano real, mas no sentimento imaginário de cada um. O lúdico é vital para a criança, porém a sociedade racionaliza o tempo em função das obrigações do dia a dia, as quais, aliadas à falta de segurança, espaço, inúmeras tarefas e a industrialização do brinquedo, fazem com que o tempo dedicado ao lúdico, enquanto meio de produção e desenvolvimento da criança, seja diminuído.

A criança busca estar sempre brincando em qualquer lugar que esteja. Em casa, na rua, no clube e até mesmo na escola, há um momento, um tempo que se torna esperado e especial para a criança: o tempo do recreio. É nesse momento que as crianças se reúnem com os amigos da sala de aula e escola. É sobre esse tempo que será discutido, a seguir.

3.2. É tempo de Recreio

Na distribuição do tempo escolar, temos, por um lado, quatro horas de trabalho intelectual o qual implica, na maioria das situações, que a criança fique sentada realizando tarefas. Por outro lado temos um período de vinte minutos destinado para as crianças brincarem e se expressarem livremente para depois voltarem à sala de aula.

O recreio escolar ou o intervalo das aulas é um momento presente na vida de todo estudante. Acompanha-o da educação infantil à pós-graduação. Comumente é falado como um espaço não-sério, diferente das atividades intelectuais, um espaço de suposta “liberdade” das crianças para brincarem, pois não estão no controle dos adultos (Wenetz, 2005).

A palavra recreio parece surgir como “dado”, mas o próprio recreio pode ser encarado, como uma prática passível de ter diferentes significados e interpretações. Segundo Ferreira (1999), a palavra recreio deriva do recrear, significando divertimento, prazer. O mesmo autor faz referência ao lugar ou período destinado ao recrear, como um espaço nas escolas ou intervalo livre entre as aulas. “Recrear” vem do latim (*recreare*) e parece indicar a

possibilidade de proporcionar recreio, de divertir, causar alegria, prazer ou brincar.

Sem buscar a delimitação de termos, mas entendendo como fundamental à sua compreensão a análise etimológica da palavra recreio, percebe-se que a sua raiz nos leva ao termo recreação: período para se recrear, especialmente nas escolas, como o intervalo entre as aulas (Ferreira, 1999).

Assim, a palavra recreio está ligada a recreação; por recreação, entende-se, segundo Cavallari & Zacarias (1994), o momento ou a circunstância que o indivíduo escolhe espontânea e deliberadamente, através do qual ele satisfaz (sacia) seus anseios voltados ao lazer.

Neuenfeld (2005) comenta que é possível traçar uma tríade entre os termos recreio, recreação e lazer. Assim como ocorre nos conceitos de recreio e de recreação, o termo lazer também designa um momento em que o indivíduo busca a sua realização pessoal. Isto se torna evidente no conceito de lazer que, segundo (Dumazedier, 1980), é um tempo que cada um tem para si, depois de ter cumprido, segundo às normas sociais do momento, suas obrigações profissionais, familiares, sócioespirituais e sóciopolíticas.

O autor se refere ao lazer como um tempo vital que cada um procura defender, contra tudo o que impede de ocupar-se consigo mesmo. É antes de tudo liberação de cada um, seja pelo descanso, seja pela diversão e aí podem estar incluídas as atividades manuais, artísticas, turísticas, intelectuais e esportivas.

Neuenfel (2005) demonstra sua preocupação quando comenta que em relação ao recreio, esteja acontecendo o mesmo que ao lazer, conforme Marcelino (2002), ou seja, a restrição das atividades a um campo específico de interesse, geralmente não por opção, mas por falta de contato com outros conteúdos.

É preocupante como o espaço de tempo destinado ao recreio está sendo utilizado pelas crianças. O recreio, nas instituições escolares, vem se configurando como um objeto recente, nas pesquisas em educação. Pereira (2002) destaca que é surpreendente que as questões relativas aos recreios nas escolas só recentemente tenham vindo a preocupar investigadores, pais e professores, e a tornar-se, nos últimos anos, objeto de estudo.

A escola centra sua preocupação, sobretudo, na instrução, colocando parte dos problemas, os quais podem afetar seriamente a capacidade das crianças progredirem a nível social e acadêmico. Segundo Pereira (1997), os recreios têm um papel educativo que muitos desconhecem. É urgente repensar o papel dos recreios, de forma que as crianças deixem de encarar estes locais como espaços onde as práticas agressivas, o abuso do poder, os insultos e as lutas ocorram inevitavelmente, quando se torna necessário competir pelo espaço e pelos recursos.

Importante ressaltar que o tempo que as crianças passam no recreio é um tempo de autoformação a diferentes níveis: motor, social e emocional. Este espaço/tempo bastante apreciado e esperado pela maioria das crianças, torna-se por vezes em períodos e locais de bastante sofrimento e angústia por parte delas (Pereira, 2001).

No recreio, as crianças estão entregues a si próprias: são elas que escolhem o seu grupo de amigos, as atividades e jogos que podem realizar, sem a influência direta de professores e adultos. Desta forma, estão livres para fazer o que quiserem e gostarem em um tempo e espaço que pertence a elas. Nos recreios as crianças tomam decisões, escolhem o grupo, definem quando devem iniciar e terminar o jogo (Pereira, 2006).

O recreio como festa é um dos poucos lugares onde uma supervisão não intrusiva permite à criança exercitar seus direitos democráticos. Porém, os recreios são espaços pobres da escola, muitas vezes negligenciados. Para Marques (2001), trata-se de um espaço de aprendizagem, desenvolvimento, socialização e de jogo, que se desenvolve mediante as condições e características que apresenta. Criar espaços de jogo, de desporto para todos, equipados de acordo com as necessidades e interesses dos educandos, é um dever e obrigação da escola (Ferreira & Pereira, 2001, p. 235).

Cunha (2005) considera um bom ambiente de recreio aquele que proporciona aos alunos flexibilidade e diversidade de ações, que oferece um conjunto de experiências de jogo e aprendizagem, se caracteriza exteriormente por um local com espaços verdes e cor, mas, sobretudo, que permite aos alunos o seu desenvolvimento direto antes, durante e após a construção.

3.3. A Importância do Recreio

O recreio escolar é um intervalo pequeno, porém, fundamental para que a formação da personalidade das crianças; é um tempo onde acontecem fatos marcantes na vida de quem por ele passa, ficando lembranças boas e más, momentos de conquistas e derrotas como outros momentos. Esse espaço livre, na maioria das vezes, é utilizado para as crianças brincarem, lancharem e se expressarem livremente; essa liberdade que os alunos têm durante o recreio, entretanto, pode ser marcada com práticas agressivas visíveis e não-visíveis, para prejudicá-los moral, física e psicologicamente.

O recreio escolar está passando despercebido no contexto da escola. Tem sido visto como uma pausa nas atividades docentes e para os alunos como um momento para extravasar energia, merendar ou descansar. Assim, o recreio é visto como um espaço improdutivo. Neste curto período de tempo, há grande resistência dos professores em supervisionar ou direcionar atividades aos alunos, pois não querem abrir mão do intervalo a que tem direito.

Muitos professores veem o recreio como sua oportunidade para beber o café, conversar e se recuperar fora da sala de aula; os professores que ficam no recreio por necessidade de supervisão dos alunos nesse espaço/tempo asseguram o mínimo de incidentes entre os jovens barulhentos, sendo poucos os que mostram interesse nos jogos e atividades das crianças (Marques, 2005).

A visão do recreio é diferente no adulto e na criança. Para os adultos o recreio é um local onde as crianças apenas se aborrecem e jogam futebol. No entanto, onde os adultos veem um buraco que precisa ser reparado, as crianças veem um espaço bom para brincar com berlindes, nas escadas e corrimões; onde os adultos veem os meios para prevenir quedas, as crianças veem locais de jogo para saltar e arenas para lutar, complementa a autora.

Marques (2005) comenta sobre importância do recreio. Tal momento é importante pelo fato de muitas crianças não terem possibilidade de convívio e brincadeira fora da escola: ficam sentadas em frente à televisão ou ao monitor do computador; não têm vizinhos da sua idade; a sua rua ou bairro são inseguros; os parques infantis estão vazios e degradados; a família não tem capacidade econômica para financiar a frequência a outras atividades.

Também a agenda sobrecarregada dos pais e a ideia de alguns especialistas e pais bem intencionados que clamam pelo uso do tempo livre das crianças de forma útil pela aquisição de conhecimentos mensuráveis, implicam redução do tempo de jogo das crianças. Assim, resta o recreio que parece ser o substituto mais seguro da rua e do parque.

Sampaio (1996, 1998) questiona o aspecto da escola em geral, incluindo o recreio, o qual considera o aspecto fundamental para que os frequentadores se sintam bem. Pensando na importância que o recreio tem para a formação e o desenvolvimento das crianças, refere o recreio como um espaço fundamental de observação da criança enquanto ela desenvolve destrezas físicas, adquire estratégias de resolução de problemas, ganha autoestima e autoconfiança (ou as perde) e adquire habilidade para interagir com os outros.

Segundo Lopes, Lopes e Pereira (2006), os recreios são ambientes potencialmente ideais para o desenvolvimento e enriquecimento de aprendizagens infantis. Permite ainda o aprofundar do conhecimento, do que as crianças aprenderam sentadas nas carteiras e oferece-lhes oportunidade de descobrirem os seus interesses e paixões.

Contribuindo com o que colocam os autores, neste sentido, para Bettelheim (1988), “brincar é muito importante: enquanto estimula o desenvolvimento intelectual do aluno, também ensina, sem que ele perceba os hábitos necessários para o crescimento”. Brincar é tão importante quanto estudar, ajuda a esquecer os momentos difíceis. Quando brincamos, conseguimos sem muito esforço encontrar respostas a várias indagações, podemos sanar dificuldades de aprendizagem, bem como interagir com nossos semelhantes.

Comentam também que alguns estudos sugerem que o recreio pode desempenhar um papel importante na aprendizagem, no desenvolvimento social e na saúde das crianças em idade escolar.

3.4. Tempo de recreio: tempo de brincar

Mas de que maneira e por meio do que a criança desenvolve as destrezas comentadas anteriormente no tempo do recreio? Penso que é pelo brincar. Vamos nos lembrar do tempo em que éramos crianças, tínhamos

poucos compromissos e problemas. Lembrar de quando estávamos nas séries iniciais e aguardávamos com ansiedade este precioso tempo, o de interagir com os amigos, de correr, de suar, tempo de brincar. Assim, o que uma criança faz quando tem um tempo livre, quando está em casa, na rua, na escola e especificamente no horário do recreio? O recreio foi pensado e criado como um tempo de descanso para muitos, mas para a criança o momento oportunizado não é para descansar e, sim, para brincar.

O verbo brincar nos acompanha diariamente. Brincar sempre foi e será uma atividade espontânea e prazerosa, acessível a todo ser humano, de qualquer faixa etária, classe social ou condição econômica; o brincar é para todos.

Desta forma Maluf (2003, p.17) situa o brincar como comunicação e expressão, associando pensamento e ação; um ato instintivo voluntário; uma atividade exploratória; ajuda às crianças no seu desenvolvimento físico, mental emocional e social; um meio de aprender a viver e não um mero passatempo.

Huizinga (1988) diz que “as crianças e os animais brincam porque gostam de brincar, e é precisamente em tal fato que reside a sua liberdade”.

Já Winnicott (1975) coloca “o brincar como uma área intermediária de experimentação o qual contribui para a realidade interna e externa”. Nesse sentido, as crianças podem relacionar questões internas com a realidade externa e tornam-se capazes de participar em seu contexto e perceberem-se como um ser no mundo.

Setúbal (1987) afirma que podemos identificar o brincar em dois momentos: “nas brincadeiras tradicionais, momento em que o indivíduo se insere na memória coletiva e na história de vida do indivíduo, quando recorre às suas experiências no momento de brincar”.

Ao relacionar-se conteúdos do passado e do presente, pela sua participação no grupo de brincadeiras, a criança pode dar sentido ao seu mundo, ao seu existir neste mundo. Logo, podemos dizer que brincar é uma necessidade interior tanto da criança quanto do adulto. Por conseguinte, a necessidade de brincar é inerente ao desenvolvimento.

Benjamim (1984) comenta que “a repetição é a lei fundamental na brincadeira. A criança quer não só ouvir as mesmas histórias, como também vivenciar novamente experiências, e isso lhe dá um grande prazer”.

Essa satisfação está relacionada com a busca da primeira experiência, que pode ser o primeiro terror ou a primeira alegria. Assim, a repetição não só é um caminho para tornar-se senhor de terríveis experiências, como também de saborear sempre com renovada intensidade os triunfos e as vitórias.

Refletindo sobre a colocação de Benjamim, podemos dizer que o fazer novamente possibilita a pessoa a tornar-se senhor de suas experiências. Isso ocorre quando o refazer tem significado no presente. Dessa forma, a criança seleciona brincadeiras e histórias a serem repetidas, relacionadas com seu contexto atual e, ao retomá-las, ela ressignifica o seu presente. Neste sentido, o brincar não pode ser considerado apenas uma imitação da vida do adulto, pois em cada fazer novamente a criança, que aceita uma realidade ou a transforma, pode encontrar o significado da sua experiência relacionada com seu contexto e colocar-se como agente de sua história.

Ainda a respeito desse tema, Blow (1911) foi considerado psicólogo da infância ao introduzir o brincar para educar e desenvolver a criança. Ele concebe o brincar como atividade livre e espontânea, responsável pelo desenvolvimento físico, moral e cognitivo, e os dons dos brinquedos como objetos que subsidiam as atividades infantis.

Assim, entendo que a escola, ao estar tão preocupada com a estrutura física de suas salas de aula, decoração, modernos monitores de televisão, aparelhos de dvd, laboratórios de informática e outros espaços que impressionam muitas vezes os pais dos alunos, esquecem que a aprendizagem não acontece somente nesses locais da escola; em contrapartida, no planejamento, os espaços destinados ao recreio são os que menos merecem a atenção.

3.5. A importância de brincar no recreio

O brincar é importante porque incentiva a utilização de jogos e brincadeiras e isso acontece principalmente nos horários do recreio. No brincar existe, necessariamente, participação e engajamento com ou sem brinquedo. É uma forma de desenvolver a capacidade de manter-se ativo e participante.

O recreio escolar tem sido referido por entidades no domínio da saúde pública, como um contexto importante no âmbito da promoção da Atividade

Física (AF) em crianças e jovens (Marques, Neto, Angulo e Pereira, 2001), apresentando-se como oportunidade de acumular AF ao longo do dia.

Neste sentido, o recreio representa um tempo e um espaço de promoção de saúde e uma oportunidade ideal ao encorajar nas crianças comportamentos fisicamente ativos e contribuir para o cumprimento das recomendações de AF (Lopes, Lopes & Pereira, 2006). É importante a criança brincar, pois ela irá se desenvolver permeada por relações cotidianas e, assim, construir sua identidade, a imagem de si e do mundo que a cerca.

Para Cunha (1994), citado por Maluf (2003): “brincando o aluno desenvolve suas potencialidades. Os desafios que estão ocultos no brincar fazem com que o aluno pense e alcance melhores níveis de desempenho”.

Na obra *A criança e seu mundo*, Winnicott (1975) faz colocações fundamentais sobre o brincar. Dentre elas, cita-se: “As crianças têm prazer em todas as experiências de brincadeira física e emocional”.

Acredito que pelo brincar prepara-se para aprender. Brincando o aluno aprende novos conceitos, adquire informações e tem um crescimento saudável. Todo aquele que brinca vive uma infância feliz. Além de tornar-se um adulto muito mais equilibrado física e emocionalmente, a criança conseguirá superar com mais facilidade os problemas que possam surgir no seu dia-a-dia.

Maluf (2003) comenta ainda que a criança privada dessa atividade poderá ficar com traumas profundos dessa falta de vivência. Quando a criança brinca ela está vivenciando momentos alegres, prazerosos, além de estar desenvolvendo habilidades. O brincar é a tarefa do dia-a-dia que nem os pais ou os professores conseguem transmitir. A criança é curiosa e imaginativa, está sempre experimentando o mundo e precisa explorar todas as suas possibilidades. Ela adquire experiência brincando. Participar de brincadeiras é uma excelente oportunidade para que as crianças vivam experiências que irão ajudá-las a amadurecer emocionalmente e aprender uma forma de convivência mais rica.

Desta forma, quando brincamos exercitamos nossas potencialidades, o que provoca o funcionamento do pensamento. Assim, adquirimos conhecimento sem estresse ou medo, desenvolvemos a sociabilidade, cultivamos a sensibilidade, desenvolvemo-nos intelectual, social e emocionalmente.

O mesmo ocorre com as crianças: elas mostram que são dotadas de criatividade, imaginação e inteligência. Desenvolvem capacidades indispensáveis à sua futura atuação profissional, tais como atenção, concentração e outras habilidades psicomotoras. Todo aprendizado e benefícios que o brincar permite é fundamental para a formação da criança, em todas as etapas de sua vida.

3.6. O espaço para o recreio

A sociedade moderna está marcada pela evolução tecnológica. A televisão, os computadores e o automóvel têm contribuído para as mudanças de estilos de vida ativos da criança. Atualmente as crianças deixaram de se deslocar para a escola a pé ou de bicicleta para o fazerem de automóvel ou de transportes particulares ou públicos. Os tempos livres da criança, passados habitualmente em brincadeiras de grande atividade física ao ar livre ou no jardim, quintal ou rua, onde brincavam com outras crianças, irmãos, primos ou amigos da própria rua, foram substituídas por jogos sem atividades físicas e solitárias, como os jogos de computador, os vídeos games, a internet e ainda a televisão, para muitos.

Considerando que a criança passa grande parte do dia na escola, o ambiente escolar tem uma considerável importância no seu desenvolvimento. Apesar de sua importância em termos de dimensão (m²) e como local de atividade e interação social, na maioria das escolas brasileiras, os pátios escolares ainda são vistos como um lugar onde as crianças podem ficar quando não estão desenvolvendo suas atividades em sala de aula, assim, de maneira geral, não seguem um projeto definido (Fedrizzi, 2002).

No Brasil, o Ministério da Educação não estabelece critérios específicos para construção de pátios nas escolas, a única recomendação é que a área livre da escola deve ocupar 50% do terreno disponível (Brasil, 2000). Entretanto, isso não parece ser o que acontece na grande maioria das escolas.

Nos últimos anos, o interesse no estudo das áreas livres das escolas tem crescido, sendo a qualidade de vida das crianças associada à existência de pátios escolares amplos e diversificados (Fedrizzi, 2002, Moore, 1986,

Sanoff & Sanoff, 1981). Isso ocorre devido à gradativa diminuição das áreas livres para a criança brincar em casa, no bairro, na sua cidade. Alguns fatores são responsáveis por isso acontecer, um deles é o enorme número de construções de prédios e residências na área urbana; um outro fator está relacionado à segurança e ao tráfego de veículos nas ruas, de modo que a presença de áreas livres, com riqueza de estímulos e possibilidades de realização de inúmeras atividades tem assumido, cada vez, maior importância na delimitação dos ambientes destinados à educação.

Um espaço escolar bem organizado pode facilitar o desenvolvimento social, cultural e intelectual (Fedrizzi, 2002). A inter-relação entre as crianças e os contextos nos quais elas atuam e o modo como esses interferem em suas interações têm despertado o interesse de vários pesquisadores. Civiletti (1992), Sager (1996) e Vandergerg (1981) buscaram respostas sobre a importância do ambiente físico e dos materiais para o desenvolvimento das relações infantis, bem como para os estilos das brincadeiras e para o uso de objetos.

Segundo Pereira (2008), a palavra recreio em Portugal apresenta uma dupla valência: tempo e espaço. Por um lado, é utilizada para identificar espaço de atividade livre, no qual a criança pode correr, saltar, jogar, lanchar, conversar. Por outro lado, este termo é usado como e/ou período de parada entre duas aulas, para o qual também se utiliza a expressão de intervalo. A autora afirma ainda que se pode descrever o recreio como sendo um espaço físico com equipamentos lúdicos ou desportivos, com uma certa organização espacial, com áreas verdes e barreiras, que têm como finalidade separar o espaço da escola com o espaço exterior. Os recreios são espaços que mais contribuem para falar da escola no plural, sendo em algumas delas espaços exíguos, e em outras espaços amplos e bem organizados, que oferecem equipamentos aos alunos.

Segundo Souza (2005), a preocupação partilhada por alguns desses autores é a de que o contexto no qual as crianças brincam determina a maneira como elas interagem entre si. Visto que na escola consiste, por excelência, no ambiente da criança, o ambiente escolar costuma ser o principal foco de estudo dessas investigações por ser o local onde as crianças passam importantes momentos de suas vidas e desenvolvem suas primeiras habilidades sociais e intelectuais. Alguns autores (Civiletti, 1992; Legendre, 1995; Sager, 1996)

apontam vários estudos desta inter-relação entre crianças e o ambiente escolar têm evidenciado que os desenhos das salas, dos pátios e a provisão de materiais estão fortemente relacionados à quantidade das relações que ocorrem entre as crianças.

Souza (2005), em sua tese de mestrado, apresenta uma síntese de vários estudos relacionados referentes aos espaços dos pátios escolares como descrevo a seguir.

Em um dos estudos, Sager (1996) procurou relacionar os padrões de conflitos nas inter-relações de crianças da escola infantil com o ambiente físico e o gênero. Investigou também este relacionamento com os tipos de materiais e brinquedos envolvidos nas relações destas crianças, tendo observado diferenças nos padrões de conflitos em relação aos dois contextos estudados, sala e pátio, e em relação aos tipos de brincadeiras. O pesquisador identificou ainda nesses resultados, no contexto de sala de aula, que os conflitos estavam relacionados, principalmente, a brincadeiras que envolviam atividade simbólica. Quando o contexto era o pátio escolar, o brincar em atividades de exercício mostrou estar relacionado a conflitos.

Em outro estudo, Smith e Conolly (1980) analisaram o brincar entre crianças, relacionando-o a quantidade de brinquedos disponíveis. Os autores verificaram que quanto menor a disponibilidade de brinquedos, mais as crianças tendem a brigar e a se engajar em atividades paralelas. Um dado importante nessa pesquisa é que quando a quantidade de brinquedos é maior, as crianças brincam sozinhas. Isso revela que tão importantes quanto à disponibilidade de brinquedos é o tipo de equipamento que envolve as interações entre as crianças.

Frost (1989) investigou os contextos abertos, como pátios e parques, igualmente importantes em termos de interações entre as crianças, pois nesses ambientes, nas brincadeiras sociais, são muito mais freqüentes do que em ambientes fechados.

Hart e Sheenan (1986) fizeram um estudo no qual compararam o brincar entre companheiros, em ambientes tradicional e projetado. Apesar das diferenças não terem sido significativas, observaram altos níveis de comportamento desocupado e solitário no ambiente projetado, em oposição ao ambiente tradicional.

Fedrizzi, Tomasini & Cardoso (2003) sugerem que um pátio escolar também precisa oferecer diversidade de espaço e oportunidade para diferentes tipos de brincadeiras. Isso atenderá aos diversos interesses das crianças e a seus diferentes níveis de desenvolvimento, já discutidos anteriormente. A qualidade de um espaço destinado ao recreio depende da quantidade de brincadeira que ele proporciona.

Segundo Liemped (1999), isso não precisa ser alcançado somente através da utilização de equipamentos prontos. Materiais comuns como bolas, cordas, sucata, por exemplo, mostraram serem importantes para promover uma grande variedade de jogos e brincadeiras e que a variedade das atividades está relacionada com o tipo de solo (areia, grama, ladrilhos).

O autor comenta ainda que os espaços com áreas de atividades variadas e bem definidas proporcionam brincadeiras mais variadas do que em espaços sem áreas definidas. As crianças distribuem-se pelo espaço, formam pequenos grupos e os episódios de agressão diminuem, são mais felizes e concentram-se mais.

3.7. O recreio e a presença do *bullying*

O recreio sempre foi um momento muito esperado pelos alunos na escola. É quando as crianças se encontram para fazerem o que mais gostam, brincar. Porém, muitas vezes, não é bem isso que acontece. Foi constatado em estudos realizados por Marques (2005) e Cunha (2005) que desde o primeiro ano de escolarização as brigas e as discussões surgem muito cedo entre as crianças, tanto no pátio da escola como dentro da sala de aula. Manifestações espontâneas de vontade de apropriar-se de um objeto ou de um território, de impor seu projeto, são, com frequência, a única maneira, embora arcaica, que a criança encontra para regular os seus conflitos.

Entende-se que essa violência é inerente às relações sociais e que seria inútil e perigoso negá-la. É preferível considerá-la como o resultado de múltiplas interações, manifestando-se em circunstâncias precisas, como reação à violência do outro, do meio ambiente, como resposta a um estresse ou a uma frustração, como desejo de impor-se. Portanto, não se trata de procurar

suprimi-la, mas de considerá-la como modo de expressão e de comunicação, para que a criança seja progressivamente capaz de situá-la em suas relações com os outros, trazendo, assim, respostas às interrogações que a violência provoca.

Na escola existem diversos tipos de violência, o que claramente caracteriza o *bullying*. A criança pequena provavelmente não sabe reconhecer⁴ esses tipos. Certamente não é capaz de verbalizá-los, mas sabe, com certeza, expressá-los quando atacada por outra. Em relação a isso, Olivier (2000, p. 11) esclarece que respondendo as agressões pela violência verbal e também pela violência física, a criança fixa seus próprios limites para o suportável e dá, a seu modo, a resposta a outra questão constitutiva de suas relações com o outro: que violência suporte? A relação de força que rege em parte a relação com o outro ainda é arbitrada pelos limites sociais de violência e especialmente pelos limites fixados pela escola.

Nesse sentido, estruturando pouco a pouco o comportamento social da criança, ela ajuda a cercar progressivamente os limites do permitido, do suportável e do proibido. Define o contexto da violência, o qual é diferente do contexto de casa, assim como o da rua, que é, sem dúvida, mais restritivo.

A criança percebe, então, que a violência não é recebida da mesma maneira, reprimida do mesmo modo, conforme seja reacional ou vise causar danos. “As afirmativas “foi ele quem começou” e “ele me bateu primeiro...” refletem bem o sinal dessa conscientização das diferenças da natureza da violência” (Olivier, 2000, p.11).

Nesse contexto, entende-se que dos trunfos que a escola dispõe atualmente para regular a violência, para frear atitudes pulsionais tantas vezes exacerbadas por imagens incitadoras, considerando-se que existem filmes em que as artes marciais são desviadas de sua função social, sendo utilizadas para resolver os conflitos humanos em confrontos de rua, deve repensar os espaços livres que possui. Resituar os esportes de combate em seu contexto institucional, ou seja, como expressão cultural de uma sociedade, só pode contribuir para o acompanhamento dos adolescentes no controle de sua violência, bem como na sublimação de sua agressividade.

A escola em seus espaços e tempos livres oportunizados às crianças pode iniciar a tarefa e organizar o confronto em atividades que lhes

proporcionem prazer e que, ao mesmo tempo, sejam socializantes e estruturantes.

Os recreios são áreas desvalorizadas, de pequenas dimensões, de oferta reduzida quanto às oportunidades de jogo, convívio, observação, modificação e manipulação da natureza. É necessário reinventar os recreios das escolas para prevenir o *bullying*: repensar a supervisão e o acesso a equipamentos, móveis. Os espaços reduzidos, sem equipamentos de jogo, são espaços monótonos, aborrecidos, que parecem estar associados ao *bullying* (Pereira et al., 2002).

Neuenfel (2005) comenta que a princípio pode-se pensar que o recreio escolar seja o momento mais esperado de todas as crianças, mas não é assim. Há muitas que se sentem desprotegidas durante este intervalo. São as crianças menores da 1ª e 2ª séries, que buscam se proteger ficando perto da porta de sua sala de aula, próximo à sala dos professores ou da direção, e logo que o toque do final do recreio soa, correm para frente da porta da sala dos professores para aguardar sua professora.

Outras crianças, por não se destacarem nos esportes, não são convidadas a jogar, outras ainda são provocadas, discriminadas e agredidas por não possuírem o estereótipo masculino ou feminino padrão na sociedade.

Diante do exposto, o presente estudo utilizou uma estratégia com a implementação de um programa de intervenção em uma escola com a inserção de materiais recreativos como: arcos, cordas, pernas de pau, elástico e outros, com o objetivo de que as crianças joguem e brinquem no horário do recreio da escola, de modo a manter os alunos ocupados, fazendo, deste modo, com que elas se sintam mais felizes e em segurança, amando mais a escola como a extensão da sua casa. Agindo desta forma, entendo que podemos combater o *bullying* no contexto escolar.

CAPÍTULO IV – OBJETIVOS DO ESTUDO

4. Objetivos

4.1. Objetivo geral

O presente estudo teve como principal objetivo verificar se a utilização dos jogos e brincadeiras no recreio escolar pode contribuir para prevenção do *bullying* em crianças de 9 e 10 anos de idade.

Segundo (Wenetz, 2005), o tempo do recreio escolar ou do intervalo das aulas é um momento importante na vida de todas as crianças desde a educação infantil. Comumente é falado como um espaço não-sério, diferente das atividades intelectuais, pois acontece em um tempo livre, é um espaço de suposta “liberdade” das crianças para brincarem, pois não estão sob o controle dos adultos. Assim, o recreio escolar é um espaço e momento destinado às crianças para que aproveitem da melhor maneira possível.

Para Cunha (2005), as crianças gostam do recreio, esperam ansiosamente este horário, para elas, é o melhor momento da escola; desejam usufruir dele da melhor maneira possível, satisfazendo suas necessidades, mas muitas vezes não se importando com a qualidade do mesmo, pelo fato de muitas crianças não saberem como brincar.

Portanto, procura-se com esta pesquisa, fazer uma reflexão acerca dos recreios escolares de duas escolas da rede municipal de São José dos Pinhais e da necessidade de implementar propostas que venham a contribuir para que este horário na escola seja um local de brincar com os amigos, de boa convivência, de paz entre os alunos, sem a presença do *bullying*.

Segundo Pereira (2002), o *bullying* entre os alunos no contexto escolar é um fenômeno que tem sido objeto de estudo em várias investigações, que se centram em três áreas fundamentais: na compreensão do fenômeno; no diagnóstico da realidade; nos programas de intervenção e na sua avaliação.

Alguns investigadores se dedicam a estudos relacionando o *bullying* com o recreio escolar, espaços de tempo livre, espaço e desenvolvimento de atividades lúdicas, espaço de atividade física e expectativas das crianças. Autores como Figueira (2002) e Marques (2001 e 2005) estudaram

principalmente o *bullying*. Neto et al (2000), Pereira (2006 e 2008), Moreira et al (2007) investigaram as atividades lúdicas, os jogos e as brincadeiras. Neto et al (2000), Lopes et al (2001), centraram seus estudos na Atividade Física e Cislaghi e Neto (2002) focalizaram seus estudos nas expectativas das crianças. Uma referência especial a Pereira, investigadora que tem se dedicado muito ao estudo do recreio escolar relacionado ao *bullying* (1997, 1999, 2001, 2002 e 2008), outros nas atividades lúdicas (1994 e 2007) e ainda estudos na área do lazer (2002a).

4.2. Objetivos específicos

Diante das questões apontadas, o estudo irá verificar se o programa de intervenção implementado permite a redução de comportamentos agressivos entre as crianças de 3ª e 4ª séries do ensino fundamental, fazendo um comparativo do recreio sem atividades com o recreio com atividades, num período de seis semanas diariamente, que é a proposta do programa de intervenção.

Assim, os objetivos específicos do presente estudo são:

1. Identificar quais os comportamentos de *bullying* que acontecem no contexto escolar:

A escola é um local onde os alunos se comportam de maneira diferente. Alguns sentem prazer em ir para a escola, enquanto que para outros pode ser mais um dia nada agradável. Em diversos momentos neste período os alunos se encontram sozinhos, livres para fazerem suas escolhas: criar uma história, desenhar e brincar com quem e o que mais desejam nos ambientes em que a escola proporciona. As brincadeiras acontecem de forma mais efetiva nos horários do recreio.

Em um tempo livre como é o recreio, os alunos apresentam comportamentos distintos, alguns procuram aproveitar ao máximo este tempo da maneira mais conveniente, seja brincando, lanchando, jogando, se divertindo sozinhos ou com seus amigos, porém, outros buscam de alguma

forma algo para fazer e muitas vezes isso pode estar relacionado com o *bullying*. Assim, por meio da aplicação do questionário, em um primeiro momento será possível identificar como é que as crianças se comportam e também qual é o tipo de agressão mais comum na escola. Diante desse contexto pretende-se verificar se com a implementação do programa de intervenção alguns desses comportamentos podem ser evitados ou modificados.

2. Identificar quais os principais locais onde ocorrem os casos de *bullying* na escola:

Estar atento a tudo o que acontece na escola não é tarefa fácil. Em determinados momentos os professores estão próximos dos alunos, porém em outros, é praticamente impossível. Na escola, há vários locais onde as crianças frequentam, durante o período escolar, como a sala de aula, a biblioteca, cantina, corredores, banheiros, informática, pátio e outros espaços utilizados pelos alunos durante o recreio. Torna-se difícil a supervisão em todos esses locais. Neste estudo, procura-se identificar quais os locais de principal incidência do *bullying*. Estudos anteriores realizados por Genta *et al.* (1996), O'Moore *et al.* (1997), Marques (2005) e Pereira (2009) afirmam que o recreio é o local de maior frequência de casos de *bullying* no contexto escolar, assim, a pesquisa busca identificar os locais de maior ocorrência de *bullying*.

3. Verificar o grau de satisfação dos alunos em relação ao recreio da sua escola:

Para a escola o recreio é um momento de descanso para os alunos e professores, desta forma, cada escola disponibiliza um tempo determinado para este horário, mas não se preocupa com a qualidade do mesmo. Entende-se que é importante para o desenvolvimento deste estudo verificar como é que as crianças percebem e qual é a preferência em relação ao recreio de sua escola: com ou sem materiais. Assim, por meio destas informações, pretende-se observar de que maneira podemos estar melhorando a qualidade dos que efetivamente participam deste momento: as crianças.

4. Verificar se os materiais inseridos no horário do recreio podem contribuir para a diminuição das práticas agressivas no horário do recreio:

Este estudo pretende proporcionar aos alunos atividades com materiais no horário do recreio com a utilização de jogos e brincadeiras escolhidos pelas próprias crianças. As duas escolas selecionadas para a realização da pesquisa não possuem nenhum tipo de atividade em seus recreios. Com a implementação do programa de intervenção, a intenção é verificar se a inclusão desses materiais está relacionada com a diminuição do *bullying*.

Também se espera, com a implementação do programa de intervenção, criar um ambiente de recreio agradável para todos os seus participantes.

CAPÍTULO V - METODOLOGIA DA PESQUISA

5. Metodologia

5.1. Tipo de estudo

O presente estudo caracterizou-se como uma pesquisa quantitativa quase experimental. A pesquisa quantitativa, segundo Thomas, Nelson e Silveirman (2007), tende a enfatizar a análise ou seja, separar e examinar os componentes de um fenômeno. Para os autores a pesquisa quantitativa quase experimental é o delineamento em que o experimentador busca maior correspondência com ambientes do mundo real, ao mesmo tempo em que controla o maior número possível de ameaças à validade interna. Frequentemente, o delineamento de controle de grupo não equivalente é usado em ambientes do mundo real, em que os grupos não podem ser formados aleatoriamente. Segundo Merriam (1988), a pesquisa quantitativa apresenta características como: a amostra é grande e aleatória, a coleta de dados é realizada por instrumentação objetiva, seu delineamento é determinado com antecedência e a análise de dados é dedutiva, por meio de métodos estatísticos.

O estudo foi realizado em três momentos:

1. Foi aplicado um questionário (anexo – 1) antes da intervenção para fazer um diagnóstico nas escolas a serem pesquisadas, para posteriormente, selecionar em que escola seria aplicado o programa de intervenção.
2. Foi realizado um programa de intervenção com a disponibilização de materiais recreativos no horário do recreio durante o período de seis semanas diariamente na escola que foi selecionada.
3. Foi reaplicado o questionário nas duas escolas que participaram da pesquisa.

5.2. Caracterização das Escolas

5.2.1. Escola 1 – Intervenção

A primeira escola do estudo é pública, faz parte da rede municipal e foi fundada em 26 de março de 1973, está localizada no bairro do São Marcos, em São José dos Pinhais.

Os estudantes

Esta escola possui um total de 852 alunos, distribuídos do 1º ano até a 4ª série do ensino fundamental, em dois períodos, manhã e tarde, em 31 turmas, sendo 15 turmas pela manhã e 16 turmas no período da tarde.

O corpo docente

A escola conta com 38 professores, destes, somente um homem trabalha diretamente com as turmas; conta também com uma diretora, uma diretora auxiliar, três pedagogas e duas secretárias. Na escola não há professor de educação física.

A Organização da escola

O horário de início das aulas, no período da manhã, é às 7h30, com dois intervalos para o recreio: o primeiro é das 9h20 até às 9h35, destinado para os alunos das 3ª e 4ª séries; o segundo intervalo acontece das 9h45 às 10h e é destinado aos alunos de 1º e 2º anos. As aulas neste período terminam às 11h30.

As aulas no período da tarde iniciam às 13h e também têm dois intervalos para os recreios. O primeiro é destinado aos alunos de 3ª e 4ª séries e acontece das 14h45 às 15h, já o segundo intervalo é destinado aos alunos de 1º e 2º anos e acontece das 15h15 às 15h30. O encerramento das aulas neste período é às 17h.

Os espaços

A escola é constituída por 16 salas de aula, uma biblioteca que é compartilhada com a sala dos professores, uma secretaria, uma sala da direção, uma cozinha onde é preparado o lanche que é distribuído para os alunos no horário do recreio; também tem três banheiros: um para os meninos, um para as meninas e um para os professores.

A escola não conta com quadra ou espaço destinado especificamente para as aulas de Educação Física e há pouco espaço livre para os alunos.

Contexto da escola

A população que frequenta a escola é na grande maioria constituída por moradores do próprio bairro; poucos alunos são moradores de outras regiões, devido a dependência de transporte, e nem todos tem acesso e condições, devido ao baixo poder econômico dessa população.

Quanto ao grau de instrução dos pais, familiares e responsáveis pelos alunos, estes são pessoas que mal sabem ler, a sua maioria tem seus estudos finalizados com a 4ª série do ensino fundamental e poucos tem o ensino médio completo. Assim, considera-se que o nível de instrução desta população é baixo.

5.2.2. Escola 2 – Controle

A segunda escola que foi selecionada para o estudo também é pública e faz parte da rede municipal, foi fundada em 19 de fevereiro de 1991, está localizada no bairro Borda do Campo, em São José dos Pinhais.

Os estudantes

Esta escola possui um total de 932 alunos, distribuídos do 1º ano até a 4ª série do ensino fundamental, em dois períodos, manhã e tarde, em 33 turmas, sendo 17 turmas pela manhã e 16 turmas no período da tarde.

O corpo docente

A escola conta com 52 professoras, todas mulheres que trabalham diretamente com as turmas, conta também com uma diretora, uma diretora auxiliar, três pedagogas, uma secretária e duas estagiárias, que substituem as professoras quando estas faltam. A escola não tem professor de educação física.

A organização da escola

As aulas no período da manhã tem início às 7h40, com um único intervalo para o recreio, sem a divisão das turmas e acontece das 9h40 às 9h55. As aulas neste período terminam às 11h40.

À tarde, as aulas inciam às 13h, tem um único horário para o recreio, também sem a divisão das turmas, que acontece das 14h50 às 15h05; neste período as aulas encerram às 17h.

Os espaços

A escola é constituída por 17 salas de aula, uma biblioteca, uma sala de informática, uma sala de artes, uma sala de música, duas salas para aula de reforço, uma sala de mecanografia, uma copa, uma cozinha, cinco banheiros, sendo dois masculinos e dois femininos, um exclusivo para os professores e uma sala onde são armazenados os materiais de educação física.

A escola conta também com uma quadra coberta, uma cancha de areia, um pequeno parque, um pátio coberto e uma grande espaço livre para os alunos.

A população da escola

A população que frequenta a escola é variada, são alunos que moram no bairro e vários alunos que moram aos arredores da escola. Quanto ao grau de instrução dos pais, familiares e responsáveis pelos alunos, em sua grande maioria, são pessoas que têm o segundo grau completo; os alunos que frequentam a escola são de classes média e baixa.

5.3. Critérios para a seleção das escolas

Para a seleção das escolas onde seriam realizadas as pesquisas, inicialmente foram pensados os seguintes critérios que estão relacionados com o objetivo do estudo e a aplicação do questionário:

- a) Apresentarem o mesmo número de turmas;
- b) O mesmo período de aulas, neste caso, manhã;
- c) Seguirem o mesmo calendário escolar, ou seja, iniciarem e terminarem as aulas no mesmo mês e dia do ano;
- d) As crianças estarem matriculadas nas 3ª e 4ª séries;
- e) Serem da mesma faixa etária ou próximas aos 9 e 10 anos;
- f) Não terem até ao presente momento o recreio com atividades;
- g) Escolas que apresentem problemas relacionados ao *bullying*;
- h) Crianças que consigam ler, entender e reponder às questões.

5.4. Caracterização da amostra

O estudo foi realizado em duas escolas públicas da rede municipal do município de São José dos Pinhais.

A amostra compreende 393 alunos de 3ª e 4ª séries do ensino fundamental de duas escolas da rede municipal de ensino do município de São José dos Pinhais. Deste total, 200 alunos da escola de intervenção, representando 24% da população discente da escola onde se encontram 852 alunos matriculados, frequentando as aulas regularmente no ano de 2009.

Também participaram da pesquisa 193 alunos da escola de controle, representando 20% da população discente desta escola onde se encontram 932 alunos matriculados, frequentando as aulas regularmente no mesmo ano.

Nas duas escolas pesquisadas, os alunos estão divididos em sete turmas sendo três da 3ª série (3ªA, 3ªB e 3ªC), e quatro da 4ª série (4ªA, 4ªB, 4ªC e 4ªD). Quanto à média de alunos por turmas, as escolas apresentam praticamente o mesmo número: na escola de intervenção a média é de 28 alunos e na escola de controle, de 27 alunos por turma.

O número de alunos total não se mantém constante durante a realização da pesquisa nem na aplicação do questionário (anexo 1), que aconteceu em

dois momentos, antes e após a intervenção, em um período de seis semanas, devido às faltas de algumas crianças nos dias definidos para a mesma.

Observando o quadro 2, podemos verificar que quanto ao gênero dos alunos, as escolas apresentam uma característica interessante. Na escola de intervenção, o número de meninos é maior que o número de meninas, já na escola de controle acontece o inverso, ou seja, o número de meninas é maior que o número de meninos, representando o mesmo percentual.

Variáveis de estudo	Escola de Intervenção				Escola de Controle			
	Pré		Pós		Pré		Pós	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Gênero								
Menino	114	57,0	107	54,9	85	44,0	85	45,0
Menina	86	43,0	88	45,1	108	56,0	104	55,0

Quadro 2 – Percentagem de alunos por gênero em cada aplicação do questionário.

Mesmo sendo somente duas séries a serem pesquisadas, é possível perceber, no quadro 3, que existem nas duas escolas crianças dos 8 aos 12 anos, fato esse que merece atenção. A faixa etária que deveria predominar seria a de 9 e 11 anos, pois é a faixa etária condizente com as séries pesquisadas. Assim, podemos analisar que existem alunos que não se encontram dentro das respectivas séries, ou seja, alunos que estão adiantados como os de 8 anos que representam 14% e os mais velhos, com 12 anos, que representam 6,1% na escola de intervenção e 5,3% na escola de controle.

Variáveis de estudo	Escola de intervenção				Escola de Controle			
	Pré		Pós		Pré		Pós	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Idade								
8	28	14,0	14	7,1	27	14,0	22	11,6
9	64	32,0	63	32,1	73	37,8	73	38,6
10	55	27,5	72	36,7	51	26,4	49	25,9
11	38	19,0	35	17,9	32	16,6	35	18,5
12	15	7,5	12	6,1	10	5,2	10	5,3

Quadro 3 – Percentagem e frequência de alunos por idade

5.5. Caracterização dos espaços para o recreio

5.5.1. Escola 1 - Intervenção

Quanto aos espaços destinados para os recreios, podemos descrevê-los da seguinte forma. Nesta escola os espaços são reduzidos, tanto os internos como os externos e a área total é dividida em pequenas áreas. Na escola onde foi realizado o programa de intervenção, o recreio acontece em dois momentos: pela manhã o primeiro recreio destinado aos alunos das 3ª e 4ª séries e acontece das 9h20 às 9h35; e o segundo recreio das 9h45 às 10h.

No período da tarde, o primeiro recreio é das 14h45 às 15h para as 3ª e 4ª séries e das 15h15 às 15h30 para os alunos de 1.º 2.º anos. Os espaços externos são pequenos, estreitos, como se fossem corredores; os alunos, no horário do recreio, ficam muito próximos, se esbarram a todo instante, a impressão é de que estão sufocados. Alguns espaços são de terra batida, cobertos com tipo de pedrisco, conforme ilustrados nas fotos 1 e 2.



Figura 1 – Espaço do Recreio



Figura 2 – Espaço do Recreio

Existem também outros espaços onde o piso é de cimento bruto, alguns cobertos e outros não. Em outros espaços aparecem os dois tipos de piso, conforme podemos observar na foto 3.



Figura 3 – Espaços do recreio

Nesta escola também há um espaço coberto, utilizado pelos alunos no horário do recreio. É uma área que mede aproximadamente 15 X 15, coberta, que contém alguns equipamentos que são disponibilizados para os alunos no horário do recreio como: duas mesas de pebolim⁵, uma mesa de tênis de mesa, uma cama elástica, uma piscina de bolinhas e uma mesa de futebol de botão (foto 4). Estes equipamentos foram adquiridos pela escola para que os alunos pudessem estar envolvidos em uma atividade no horário do recreio devido ao espaço externo ser muito reduzido.



Figura 4 – Espaço coberto

5.5.2. Escola 2 – Controle

Nesta escola, os espaços são maiores, com uma grande área livre para os alunos. Esta escola foi utilizada na pesquisa para o grupo de controle, pois em uma primeira análise entre as duas escolas foi a que apresentou o menor índice de violência no horários do recreio, por isso foi selecionada como a escola de controle. No período da manhã a escola tem um único horário de recreio das 9h40 às 9h55.

Os espaços são muitos, uma área ampla, com espaços abertos e cobertos, como podemos observar nas fotos 5 e 6.

⁵ Em Portugal é chamado mesa de matraquilhos.



Figura 5 – Espaço coberto



Figura 6 – Quadra coberta

Importante ressaltar que nas duas escolas selecionadas em estudo, o horário do recreio existe, assim como a supervisão, sendo esta realizada pelos

professores regentes das turmas que se alternam em dias diferentes, conforme cronograma estabelecido pela direção da escola.

Em nenhuma das instituições existe a disponibilização de materiais ou a orientação para desenvolver qualquer atividade, os alunos fazem ou brincam do que querem.

5.6. Procedimentos para coleta de dados

Para a realização do estudo foram seguidos procedimentos conforme as etapas descritas a seguir.

Todo processo da aplicação da pesquisa de campo só teve início após a aprovação do CEP – Comitê de Ética em Pesquisa, sob o número de protocolo 5271/09 , (anexo 6).

5.6.1. Apresentação do Projeto

Inicialmente, o pesquisador fez um contato com a Secretaria Municipal de Educação de São José dos Pinhais (SEMED⁶), onde se reuniu com o secretário para apresentação do projeto e de como ele se desenvolveria no decorrer do estudo. Em seguida, a secretaria disponibilizou a relação de todas as escolas do município para que fossem selecionadas duas escolas diante das características e necessidades do estudo, junto à coordenação pedagógica da SEMED. Realizada esta reunião, entrei em contato com a direção das escolas e enviei um documento informativo (anexo – 5), para perguntar sobre o interesse em participar do estudo e para agendar uma visita com a direção para esclarecimentos necessários referente ao projeto a ser desenvolvido na escola.

Após a reunião com a direção das duas escolas, as responsáveis declaram estar cientes do estudo a ser realizado, concordando e assinando o documento, anexo – 2, autorizando o início do estudo nas suas instituições.

⁶ Secretaria Municipal da Educação de São José dos Pinhais – SEMED.

5.6.2. Estudo piloto

Segundo Hill e Hill (2005), todos os instrumentos de recolha de dados deverão ser testados antes, para verificar se todas as questões e instruções estão claras, para possibilitar fazer qualquer mudança nas questões que não sejam úteis para o estudo e verificar o tempo que demoram a ser preenchidos,

Assim, o questionário foi aplicado na sua primeira versão em uma escola da rede municipal de São José dos Pinhais com duas turmas: uma 3ª série para a turma toda, no total de 28 alunos, e para uma 4ª série, com 28 alunos, sendo a turma dividida em pequenos grupos de 6 alunos. Para o estudo piloto foram aplicados, no total, 56 questionários. Logo após o preenchimento do questionário pelos grupos, o investigador convidou os alunos a relatarem as dificuldades que encontraram no preenchimento do questionário. No final da conversa, o questionário foi recolhido para a análise das respostas. Esta análise possibilitou ao pesquisador analisar ou verificar as questões que tiveram poucas respostas ou ausência das mesmas.

Como foram identificadas muitas questões sem respostas e dúvidas no preenchimento do mesmo, o questionário foi revisado, readequado e reaplicado em sua segunda versão para outras turmas, na mesma escola, seguindo os procedimentos citados anteriormente. Para a aplicação dos questionários, o procedimento adotado foi: o professor escreveu no quadro um roteiro das normas de como os alunos deveriam preencher ou assinalar as respostas; em seguida, foi feita a leitura do questionário, questão a questão, para que todos pudessem colocar as suas dúvidas antes de responder os questionamentos. Os alunos iniciaram e terminaram o preenchimento do questionário na aula devolvendo-o, em seguida, ao investigador.

Concluída esta etapa, o questionário foi revisado para a sua aplicação nas escolas selecionadas. Antes da aplicação do mesmo, foi enviado aos pais dos alunos o TCLE (termo de consentimento livre esclarecido), anexo – 3, a todos os pais ou responsáveis para autorizarem a participação dos filhos na pesquisa.

5.6.3. O questionário

O instrumento utilizado no presente estudo foi um questionário com base no que foi contruído por Dan Olweus (1989), adaptado por Beatriz Pereira e Ana Tomás UM/CEPOFE, 1994 e revisto por Beatriz Pereira e pelo pesquisador diante dos objetivos do presente estudo, em 2009 UM/IEC.

O questionário é constituído de 28 questões divididas em quatro blocos. O bloco I consta com seis questões referentes a informações sobre a identificação do aluno, série que estuda, gênero, número de reprovações e algumas informações relativas aos seus pais.

O bloco II consta com onze questões e refere-se a vitimação, se já lhe bateram, empurraram ou fizeram comentários sobre sua pessoa, se foi ameaçado ou se sente medo em alguns dos ambientes da escola, se enviaram mensagens ou bilhetes para lhe fazer algum mal.

O bloco III se refere a questões relacionadas à agressividade dos alunos e conta com três questões. Nestas, os alunos são questionados sobre quantas vezes fizeram mal a outros alunos, se reúnem-se com outros para fazer mal a quem eles não gostam na escola.

O bloco IV tem oito questões e tem por objetivo analisar o que os alunos pensam do recreio de sua escola: se ficam sozinhos ou em grupos, satisfação do recreio, quem cuida do recreio, espaços do recreio e se tem materiais para eles brincarem.

O questionário foi aplicado em dois momentos, nas duas escolas selecionadas, antes e após a intervenção. Após a seleção das escolas, foi agendado com a direção das escolas um dia e horário para aplicação do questionário para as turmas de 3ª e 4ª séries. Os questionários foram aplicados pelo pesquisador e dois professores capacitados, ambos professores de educação física. Estes profissionais acompanharam todo o processo que teve início com a aplicação do estudo piloto, no qual, inicialmente observaram-se os procedimentos antes e após a aplicação do mesmo.

Os professores informaram aos alunos que a pesquisa é de caráter confidencial e que ninguém teria acesso as suas respostas, destacando para os alunos sobre a importância do preenchimento do questionário.

O questionário foi aplicado no início do mês de abril de 2009, que corresponde ao 3º mês letivo de aulas, um dia em cada escola para as turmas de 3ª e 4ª séries, sempre em uma única manhã. O horário foi sempre após os recreios, assim, todos os alunos já estariam na escola e também se evitaria que eles conversassem sobre os questionários, caso tivéssemos um intervalo entre uma e outra aplicação dos questionários.

5.6.4. Programa de intervenção

O programa de intervenção teve início após análise da primeira coleta de dados, onde foi identificado qual das escolas apresentava o maior índice de violência entre os alunos, principalmente no horário do recreio.

A intervenção foi realizada da seguinte forma, durante um período de seis semanas, diariamente, foram disponibilizados aos alunos diversos materiais recreativos como: cordas grande e pequena, elástico, arcos, chinelão, sacos de estopa, jogos de argola, jogos de xadrez, pé de lata, perna de pau, amarelinha e cinco marias apresentados na foto 7.



Figura 7 – Materiais disponibilizados para os alunos no recreio

A designação dos materiais e número utilizado no estudo, está discriminado no quadro 4. Importante ressaltar que estes materiais já existiam na escola e que estavam esquecidos em um armário. Outra observação é que esses materiais são de custo muito reduzido, o que possibilita a reposição dos mesmos sem grandes dificuldades, além disso, são materiais que não necessitam de grandes espaços para serem utilizados. Eles foram pensados diante da disponibilidade dos mesmos para o recreio das crianças.

Material	Quantidade
Chinelão	5
Corda grande	2
Corda individual	10
Elástico	8
Amarelinha	1
Pé de lata	8
Perna de pau	8
Cinco marias	6
Xadrez	8
Sacos de estopa	6
Jogo de argolas	2
Arcos	20

Quadro 4 – Materiais disponíveis no recreio

Antes de iniciar o programa de intervenção, foi comunicado às crianças que seriam disponibilizados para elas materiais recreativos para que pudessem utilizá-los para brincarem ao que desejassem no horário do recreio. Foram informadas de algumas regras para sua utilização:

- Todas poderiam utilizar qualquer material, mas deveriam ter cuidado com eles;
- Os materiais estariam à disposição em um local determinado pelo professor e que após a sua utilização eles deveriam ser colocados no mesmo local;
- Em hipótese alguma os materiais deveriam ser utilizados para qualquer outro fim, que não fosse o de brincar;

- Elas poderiam formar grupos ou brincar individualmente;
- Semanalmente iriam ter materiais diferentes;
- Elas poderiam trazer os seus próprios materiais e dividi-los com seus colegas, assim poderíamos ter bem mais materiais do que o mencionado no quadro anterior.

Para a aplicação do programa, foi feito um planejamento, elaborado pelo pesquisador: um cronograma que descreve as atividades que foram desenvolvidas semanalmente durante o período de seis semanas, como previa o estudo.

Foram intervencionados num total de 25 recreios, com a duração de 15 minutos, num total de 6 horas e 25 minutos, que compreendeu o período do dia 25 de Maio de 2009 até o dia 30 de junho de 2009, conforme descrito no quadro 5.

O material foi alterado semanalmente com o objetivo de criar sempre uma nova expectativa e para que as crianças não se desmotivassem, pois estariam brincando sempre com brinquedos diferentes a cada início de semana.

Datas	Materiais disponibilizados
25, 26, 27, 28 e 29 de maio.	Cordas individuais, corda grande, chinelão, arcos e pé de lata.
1, 2, 3, 4 e 5 de junho.	Sacos de estopa, perna de pau, 5 marias, arcos e xadrez.
8, 9 e 10 de junho.	Chinelão, jogos de argola, arcos, elástico e pé lata.
Dias 11 e 12 - Feriado.	
15, 16,17,18 e 19 de junho.	Perna de pau, elástico, corda grande, amarelinha e pé de lata.
22, 23, 24, 25 e 26 de junho.	Cordas individuais, 5 marias, jogo de argolas, chinelão e xadrez
29 e 30 de junho.	Elástico, perna de pau, pé de lata, arcos, elástico e corda grande.
1, 2 e 3 de julho	Reaplicação dos questionários.

Quadro 5 – Cronograma de atividades

Apresentamos um conjunto de comentários relativos à observação direta dos recreios, ainda que este não tenha sido sistemático, por entendermos que poderia ser útil posteriormente para a compreensão dos resultados.

O programa de intervenção foi implementado de forma muito tranquila, no primeiro dia foi de muita alegria, curiosidade e participação. Assim que tocou o sinal, praticamente todos os alunos correram à procura dos materiais, algumas nem sabiam o que fazer de tão eufóricas que estavam. Alguns optaram por brincar sozinhos, outros formaram pequenos grupos, houve alguns, também, que não demonstraram absolutamente nada, olharam e foram para o pátio coberto brincar com os equipamentos que a escola disponibilizava.

Como se trata de um programa de intervenção onde somente são disponibilizados os materiais, num recreio com atividades, o papel do professor era somente observar, em alguns momentos, orientar e brincar junto, caso fosse convidado.

No primeiro dia, praticamente nada daquilo que foi acordado em sala foi cumprido pelos alunos; eles retiraram o material do local e, ao final do recreio, muitos deixaram os materiais espalhados pelo pátio. Observou-se que alguns materiais foram danificados, por isso foi preciso retornar às salas de aula e repassar os avisos às turmas. O que se percebeu depois foi uma melhor organização e mais cuidado com os materiais disponibilizados.

5.6.5. Coleta de dados

Este procedimento aconteceu em dois momentos, com a aplicação do questionário antes e após a intervenção, nas duas escolas que compõem o estudo. O antes tinha por objetivo identificar qual das escolas seria utilizada para realizar a intervenção, enquanto a outra seria utilizada para controle, tendo como objetivo comparar com os resultados da intervenção.

A segunda etapa da coleta aconteceu após o período de intervenção. Nessa etapa foram reaplicados os mesmos questionários na escola onde se desenvolveu a intervenção e em uma outra escola de controle, com as mesmas turmas participantes da primeira fase de coleta de dados. Durante a

reaplicação dos questionários, foram utilizados os mesmos procedimentos da primeira coleta de dados.

Após a intervenção foram recolhidos os dados da coleta II, para uma análise comparativa dos resultados obtidos entre a primeira e a segunda coleta. Inportante relatar que foram comunicados a direção, pais e alunos, quanto à confidencialidade dos dados coletados no presente estudo, bem como a privacidade de seus conteúdos, como preconizam os Documentos Internacionais e a Res. 196/96 do Ministério da Saúde (anexo – 4).

5.6.6. Variáveis

A variável independente foi:

- a) gênero;

As variáveis dependentes são:

- a) em relação à vitimação: frequência, tipos de agressão, local, atitude dos professores e funcionários;
- b) em relação à agressão: frequência, agressões isoladas ou em grupo;
- c) em relação ao recreio: participação no recreio, espaço do recreio, satisfação dos alunos no recreio e apoio dado pelos professores e funcionários.

5.6.7. Análise dos dados

Como descrito nos objetivos, este estudo em sua análise foi dividido em duas partes aqui denominadas estudo 1 e estudo 2.

Para a análise e apresentação dos resultados foi utilizada a estatística descritiva (frequência relativa e absoluta). Para comparar as variáveis deste estudo entre as escolas foi realizado o teste de Qui-quadrado para proporções, para as variáveis categóricas (nominais ou ordinais) e análise de variância Anova one-way para as medidas contínuas, seguido do teste Post-Hoc de Scheffe. Todas as análises foram realizadas por meio do software SPSS versão 11.0, adotando diferença estatisticamente significativa para um $p < 0,05$.

CAPÍTULO VI - ESTUDO 1

6. IDENTIFICAR A REALIDADE DAS ESCOLAS QUANTO AO BULLYING

6.1. Introdução

O presente estudo tem como objetivo principal verificar se a utilização de materiais recreativos inseridos no horário do recreio podem diminuir a violência entre as crianças entre os 9 e 10 anos de idade. Assim, para estudar a eficácia da implementação de um programa de intervenção, como primeiro procedimento do estudo foi aplicado um questionário em duas escolas para verificar os níveis de violência para, a partir disso, selecionar uma delas para efetivamente implementar o programa de intervenção.

A análise dos resultados será apresentada em dois momentos definidos como estudos 1 e 2. No primeiro estudo (1) denominado pré-intervenção, os dados foram analisados após a aplicação do questionário, considerado neste estudo a fase do diagnóstico, para caracterizar a situação do *bullying* nas instituições estudadas. Os resultados serão apresentados para a amostra total e pelo gênero.

No estudo 2 denominado pós-intervenção, visou-se a eficácia do programa de intervenção, tendo sido aplicado o questionário antes e após a intervenção. Após a implementação do programa de intervenção procedeu-se a um estudo comparativo nas escolas pesquisadas com a análise e discussão dos resultados.

A escola onde foi aplicada a intervenção contou com a participação de 200 alunos de ambos os sexos de 3ª e 4ª séries do ensino fundamental e a escola de controle contou com a participação de 193 alunos de 3ª e 4ª séries, também de ambos os sexos.

O questionário aplicado no presente estudo foi dividido em blocos, assim, as análises seguem a ordem dos mesmos. Começamos com as questões relacionadas com o gênero, série que estuda, idade e se já reprovou alguma série.

6.2. Apresentação e análise dos resultados

6.2.1. Descrição dos participantes

Na tabela 1 observamos que o gênero nas escolas pesquisadas se apresentam da seguinte forma: na escola de intervenção, 57% dos participantes são meninos e 43% meninas, na escola de controle, estes percentuais são parecidos, porém em gêneros diferentes, 44% meninos e 56% meninas. Há um maior número de meninos na escola de intervenção, sendo identificada como a mais violenta.

Observa-se também que não há diferenças em relação a séries e idades, pois apresentam percentuais muito parecidos nas duas escolas pesquisadas. Um aspecto que chama a atenção é a existência de alunos de diferentes faixas etárias nas séries pesquisadas, variando dos 8 aos 12 anos. Esta variação é devido aos alunos reprovados que, em ambas escolas, é de 43% do total dos alunos.

Tabela 1. Descrição dos participantes do estudo.

Variáveis de estudo	Escola de Intervenção		Escola de Controle	
	n	%	n	%
Gênero				
Menino	114	57,0	85	44,0
Menina	86	43,0	108	56,0
Série				
3	79	39,5	82	42,5
4	121	60,5	111	57,5
Idade				
8	28	14,0	27	14,0
9	64	32,0	73	37,8
10	55	27,5	51	26,4
11	38	19,0	32	16,6
12	15	7,5	10	5,2
Reprovou alguma série				
Não	114	57,0	110	57,0
1 vez	52	26,0	51	26,4
2 vezes	28	14,0	29	15,0
Mais de 2 vezes	6	3,0	3	1,6
Total	200	100,0	193	100,0

6.2.2 Níveis de vitimação e caracterização

Com o bloco II, procuramos descrever os níveis de vitimação. Os alunos foram questionados sobre o número de vezes que foram vítimas de agressões físicas (batido, empurrado), não lhes falaram ou se sentiram ameaçados, ficaram com medo ou, ainda, se alguém enviou mensagens, bilhetes porque queriam lhes fazer algum mal ou por não se importarem com eles.

A tabela 2 nos apresenta a descrição dos casos de *bullying* nas escolas pesquisadas. Podemos observar que nas duas escolas existe a violência e em grande proporção, porém, a escola que apresentou maior índice de vítimas foi a escola de intervenção, com 42.5% do total de alunos que participaram da pesquisa neste primeiro estudo, contra 29.5% da escola de controle.

No estudo realizado por Lourenço et al. (2009), que teve como objetivo Identificar, compreender a dimensão do problema e analisar os níveis de *bullying*, em um conjunto de agrupamentos de escolas na sub-região de saúde de Bragança, no nordeste de Portugal, verificou-se que das 3891 crianças que foram questionadas, no que diz respeito a terem sido vítimas, 36,4% dos alunos afirmaram ter sofrido agressão, uma, duas ou mais vezes, tais resultados confirmam os dados apresentados no presente estudo.

Tabela 2. Descrição dos casos de *bullying*

Variáveis de estudo	Escola de Intervenção		Escola de Controle	
	n	%	n	%
Quantas vezes já lhe fizeram mal neste semestre?				
Nenhuma	115	57,5	136	70,5
1 ou 2 Vezes	53	26,5	39	20,2
3 ou 4 vezes	13	6,5	6	3,1
5 ou mais vezes	19	9,5	12	6,2

Na tabela 3, são apresentados os resultados quanto às formas de agressão. A forma de agressão que mais aparece nos resultados apresentados nas duas escolas foi insultar, com 35% para a escola de intervenção e 27,5% para a escola de controle, ambos percentuais relacionados com o total da

amostra de cada escola. Em seguida, com 21%, na escola de intervenção e 14% na escola de controle. Verificou-se que os alunos foram ameaçados e, em proporções menores, aparecem as agressões físicas, comentários sobre a sua pessoa a outros colegas e a exclusão. Importante ressaltar que nesta questão os alunos poderiam estar assinalando mais de uma questão.

Tabela 3. Formas de *bullying*

Variáveis de estudo	Escola de Intervenção		Escola de Controle	
	n	%	n	%
Como lhe bateram				
Bateram-me, deram-me murros ou pontapés	22	11,0	14	7,3
Tiraram-me coisas	28	14,0	13	6,7
Ameaçaram-me	42	21,0	27	14,0
Chamaram-me de nomes feios	70	35,0	53	27,5
Falaram de mim, contam meus segredos	23	11,5	19	9,8
Não falam comigo	22	11,0	21	10,9
Mostraram fotos minhas por celular	2	1,0	5	2,6
Fazem-me outras coisas	22	11,0	20	10,4
Ninguém mexeu comigo	81	40,5	102	52,8

Na tabela 4, são apresentados os locais de agressão na escola. Nesta observação fica claro que em ambas as escolas o *bullying* acontece praticamente em todos os locais. O recreio aparece como sendo o local de maior ocorrência do *bullying* nas duas escolas, na escola de intervenção com 23,5% e na escola de controle com 28,5%. Na sequência, os locais de ocorrência se apresentam de formas diferentes. Na escola de intervenção, a sala de aula se apresenta como o segundo local onde mais ocorrem os casos de agressão com 22%, número superior à escola de controle, onde, na sala de aula, 15% dos casos ocorrem em seu interior. Os resultados apresentados podem estar relacionados ao ambiente das salas de aula. Na escola onde foi

aplicada a intervenção, as salas de aulas são mal cuidadas, há pouca luminosidade e apresentam um aspecto nada agradável, o que já não é o caso da escola de controle. Nesta escola, as salas de aula se encontram em melhores condições de pintura, são mais iluminadas e bem decoradas, tornando o ambiente mais agradável.

Na escola de controle, o local que se apresenta como o segundo onde mais acontecem problemas de agressão é o pátio da escola, com 19,2%, percentual este que, comparado com o da escola de intervenção, é menor. Essa diferença pode estar relacionada ao espaço que a escola apresenta, pois na escola de controle o espaço para o recreio é maior, o que pode ser um fator que se possa levar em consideração, pelo espaço ser menor para os professores estarem cuidando. Nos dois locais, o número de alunos que não sofrem nenhum tipo de violência ultrapassa a metade dos alunos participantes da pesquisa, com 50,5% na escola de intervenção e 54,9% na escola de controle.

O nosso estudo confirma os estudos de Pereira, Silva e Nunes (2009). Eles contribuem para comparar e confirmar os resultados do presente estudo, cujo objetivo é diagnosticar o *bullying* na escola e caracterizar as crianças vítimas quanto a prevalência, formas e locais de ocorrência do mesmo. Quando as crianças foram questionadas sobre os locais de ocorrência, verificou-se que dos 387 alunos, 178 (46%) já tinham sido vítimas; quanto ao local onde o *bullying* ocorre com mais frequência aparece o recreio escolar, seguido dos corredores, as escadas e a sala de aula.

Confirma também o estudo de Pereira et al., (2004), que a agressão entre pares é muito mais frequente nos recreios do que em qualquer outro espaço como os corredores, salas de aula, casas de banho (banheiros), filas para a cantina, ida ou vinda para a escola.

Tabela 4. Locais de ocorrência.

Variáveis de estudo	Escola de Intervenção		Escola de Controle	
	n	%	n	%
Em que Lugar				
Em lugar nenhum	101	50,5	106	54,9
Na sala de aula	44	22,0	29	15,0
No pátio	34	17,0	37	19,2
Nos corredores e nas escadas	6	3,0	12	6,2
Na cantina	2	1,0	4	2,1
Nos banheiros	21	10,5	11	5,7
No recreio	47	23,5	55	28,5
Em outro lugar	16	8,0	20	10,4

Na tabela 5, apontamos os resultados referentes à intervenção de outras pessoas, como professores e funcionários das escolas pesquisadas diante das situações de *bullying*, durante o período em que os alunos se encontravam na escola. Um dado comum nas duas escolas chama atenção: os alunos relatam que não sabem se houve ou não intervenção dos professores e funcionários diante das situações de *bullying*. Na escola de intervenção, 42% dos alunos apontam que não sabem se os professores tentaram impedir que outros alunos fizessem mal a outros colegas e 44,5% relataram que não sabem se os funcionários tentaram impedir esta ação. Números muito parecidos, observamos na escola de controle, onde os alunos apontam que 44,6% não têm conhecimento se os professores tentaram impedir que os alunos fizessem mal a outros colegas e 39,9% respondem que não sabem se os funcionários fazem esse tipo de intervenção. Isso demonstra que muitos dos professores e funcionários não estão preocupados com o que acontece aos alunos durante o período escolar; é possível que até percebam, identifiquem, mas evitem intervir por, muitas vezes, se sentirem incapazes e não saberem como proceder diante dessas situações ou porque não querem ter maiores preocupações.

No estudo realizado por Lourenço et al. (2009), que teve como objetivo identificar, compreender a dimensão do problema e analisar os níveis de *bullying*, a maioria das crianças relata que os funcionários, 89,5%, estão presentes nos recreios, já os professores, apenas 47,9% estão presentes, de acordo com as crianças. As crianças dizem que é importante a presença de

algun responsável por eles no horário do recreio, o que é já uma prática de acordo com os resultados apresentados no presente estudo.

Na escola de intervenção, 23,5% dos professores e 22,5% dos funcionários procuram muitas vezes impedir que as ações de violência não aconteçam dentro do ambiente onde estão presentes. Isso também acontece na escola de controle onde 21,8% dos professores e 23,8% dos funcionários agem de forma imediata quando percebem qualquer tipo de problema relacionado com a indisciplina e a violência no ambiente escolar.

Nosso estudo confirma a investigação de Lourenço et, al (2009) quanto às ações dos professores e funcionários relacionadas com as agressões. Destaca-se que 54,1% dos alunos afirmaram não saber sobre as intervenções dos professores, enquanto que 43,9% afirmaram isso em relação aos funcionários; observa-se que 18,7% afirmaram que os professores muitas vezes tentaram parar os alunos que fizeram mal aos outros, enquanto 17,1% apontaram que às vezes os professores tentaram parar os agressores. Observa-se, no entanto, que 10,1% dos respondentes apontaram que quase nunca os professores tomaram essa atitude.

Tabela 5. Intervenção de outras pessoas e atitudes para suporte na ocorrência de *bullying*.

Variáveis de estudo	Escola de Intervenção		Escola de Controle	
	n	%	n	%
Quantas vezes os professores tentaram impedir				
Não sei	84	42,0	86	44,6
Quase nunca	19	9,5	25	13,0
Às vezes	50	25,0	40	20,7
Muitas Vezes	47	23,5	42	21,8
Quantas vezes os funcionários tentaram impedir				
Não sei	89	44,5	77	39,9
Quase nunca	29	14,5	31	16,1
Às vezes	37	18,5	39	20,2
Muitas Vezes	45	22,5	46	23,8

Na tabela 6, são apresentados os resultados referentes à intervenção dos colegas diante das situações de *bullying*. Nas duas escolas, os números que merecem atenção em percentuais muito próximos, com 23%, é que existe sempre alguém disposto a defender os seus colegas. Porém, percebe-se que na escola de intervenção, 16,5% não recebem ajuda de ninguém e na escola de controle 15,5%. Os números que se destacam estão relacionados aos que

ninguém lhes faz mal na escola, com 48% na escola de intervenção e 53,4% na escola de controle.

O estudo realizado por Lopes e Saavedra (2003), denominado “Programa de Redução do Comportamento Agressivo entre Estudantes”, visou diagnosticar e implementar ações efetivas para a redução do comportamento agressivo entre estudantes de 11 escolas localizadas no Município do Rio de Janeiro, com o objetivo de sensibilizar educadores, famílias e sociedade para a existência do problema e suas consequências. Os resultados foram os seguintes: quanto às reações dos alunos, 49,8% responderam que não deram atenção ou ignoraram o fato, 12,3% pediram para que parassem, 4,5% pediram ajuda, 16,7% se defenderam, 3,4% fugiram, 8,4% choraram e 4,5% deram outros tipos de respostas. Tais resultados comparados ao do presente estudo demonstram que muitos alunos não dão atenção aos fatos relacionados às agressões que acontecem com seus colegas na escola.

Tabela 6. Intervenção dos colegas diante das ocorrências de *bullying*.

Variáveis de estudo	Escola de Intervenção		Escola de Controle	
	n	%	n	%
Há meninos ou meninas que te defenderam?				
Ninguém me fez mal	96	48,0	103	53,4
Ninguém me ajudou	33	16,5	30	15,5
1 ou 2 meninos/meninas	47	23,5	45	23,3
3 ou mais meninos/meninas	24	12,0	15	7,8

Em relação à tabela 7, os alunos poderiam estar assinalando mais de uma questão, por isso o número total de alunos foi considerado para cada questão. Assim a percentagem não pode ser considerada para o conjunto das respostas, mas, sim, para cada um. Nas duas escolas, as crianças demonstram serem solidárias umas com as outras, isso se reflete nos resultados apresentados. Na escola de intervenção, 42% dos alunos ajudam as vítimas mesmo que não as conheçam; na escola de controle, 50,3% dos alunos têm a mesma atitude. Um outro resultado reforça os números citados anteriormente. Se as crianças procuram alguém de forma imediata para pedir

ajuda, essas pessoas podem ser os professores que cuidam dos recreios ou até mesmo um funcionário. Na escola de intervenção, 18,5% dos alunos têm essa preocupação e na escola de controle, 26,4% procuram alguém da escola para comunicar o fato ocorrido.

Poucos alunos, ou seja, 14% do total da amostra, nas duas escolas, cujo percentual é o mesmo, não demonstram essa preocupação em colaborar com os colegas. Eles nada fazem porque relatam que o problema não é com eles.

Tabela 7. Atitudes dos alunos para suporte na ocorrência de *bullying*.

Variáveis de estudo	Escola de Intervenção		Escola de Controle	
	n	%	n	%
O que você faz quando vê que estão fazendo mal a alguém da tua idade?				
Nada, porque não é comigo	28	14,0	27	14,0
Nada, mas penso que deveria ajudar	18	9,0	15	7,8
Ajudado só se for meu amigo	40	20,0	30	15,5
Tento ajudá-lo mas não sei como	9	4,5	17	8,8
Chamo alguém para ajudar	37	18,5	51	26,4
Ajudado mesmo que não conheça	84	42,0	97	50,3

Os resultados apresentados na tabela 8 descrevem a quem é que os alunos comunicam quando são provocados e/ou incomodados por alguém no contexto escolar.

Na escola onde foi realizada a intervenção, 78 alunos, que representa 39% da amostra total, responderam que falam com sua mãe. Esse fato deve ser considerado no planejamento de intervenção, para que se saiba como agir diante do relato de seu filho. Na escola de controle, 80 alunos, que representa 41,5% das crianças total, também falam com as mães quando são incomodados, perseguidos ou maltratados por outros alunos na escola.

Um número elevado de alunos não comunica a ninguém, por medo ou receio de sofrer ameaças, maus tratos ainda maiores por parte dos agressores. Na escola de intervenção, 58 alunos, que representa 29%, e na escola de controle, 64 alunos, que representa 33,2%, não contam a ninguém, simplesmente sofrem calados.

No restante dos alunos as opiniões ficam divididas, comentam com outras pessoas, quando alguém lhes faz mal no espaço escolar. Na escola onde foi realizada a intervenção, neste primeiro momento, 31,5% contam aos professores, 21% contam aos irmãos, 17,5% aos pais ou a quem é responsável por ele, 15% recorrem aos amigos e somente 11% contam a um funcionário. Na escola de controle, 30,6% contam aos professores, 18,1% contam ao pai ou a quem é responsável, 12,4% relatam a um funcionário e 9,3% aos seus irmãos.

Para Ens, Souza e Nogueira (2010) os alunos que sofrem *bullying*, dependendo de suas características individuais e de suas relações com a família, podem muitas vezes não superar os traumas sofridos na escola. As pesquisadoras relatam que as crianças que não comentam com alguém quando estão sendo vítimas, podem crescer com sentimentos negativos, especialmente com baixa autoestima, tornando-se adultos com sérios problemas de relacionamento. Podem assumir, também, um comportamento agressivo e, mais tarde, vir a sofrer ou a praticar essa atitude no trabalho e, em casos extremos, chegar a tentar ou a cometer suicídio.

Importante destacar que nesta questão os alunos poderiam estar assinalando mais de uma resposta, assim, os alunos que responderam uma questão podem ser os mesmos que responderam a várias questões, ou seja, podem pedir ajuda a várias pessoas. As percentagens são apresentadas para cada escola, mas, apenas apresentamos o sim.

Tabela 8. Comunicação dos alunos as pessoas para suporte na ocorrência de *bullying*.

Variáveis de estudo	Escola de Intervenção		Escola de Controle	
	n	%	n	%
Contou a alguém que lhe fizeram mal				
Sim, disse ao professor	63	31,5	59	30,6
Sim, disse a minha mãe	78	39,0	80	41,5
Sim, disse a um irmão	42	21,0	18	9,3
Sim, disse ao meu pai ou a quem é responsável por mim	35	17,5	35	18,1
Sim, disse a um funcionário	22	11,0	24	12,4
Sim, disse a um amigo	30	15,0	35	18,1
Não disse a ninguém	58	29,0	64	33,2

Aqui tem início a análise das questões do bloco III, as quais procuram descrever o agressor. As perguntas foram sobre o número de vezes que fizeram mal a alguém, bateram, empurraram, insultaram (chamaram de nomes), ameaçaram, enviaram mensagens ou bilhetes ameaçadores para outros meninos ou meninas.

Assim, os resultados a serem apresentados nas tabelas 9, 10 e 11 estão relacionados com as práticas do *bullying*.

Identificamos, na tabela 9, que na escola de intervenção, do total da amostra, 62% dos alunos não tinham feito mal aos colegas até o mês de maio de 2009, quando foi aplicado o questionário, sendo que as aulas tiveram início no mês de fevereiro. Nesta escola, 38% do total da amostra fizeram mal a alguém, desde o início das aulas: 22,5% foram agressores uma ou duas vezes, 8,5% três ou quatro vezes e 7% cinco ou mais vezes.

Na escola de controle, 72% do total da amostra responderam que em nenhum momento agrediram, provocaram ou fizeram mal a algum colega na escola; 20,2% reponderam que, por uma ou duas vezes, fizeram mal a alguém, 6,2% cinco ou mais vezes e 1,6% três ou quatro vezes. No total da amostra, 28% dos alunos fizeram mal a alguém desde que as aulas tiveram início.

Corroborando com os resultados do presente estudo, Zoega e Rosim (2009) realizaram um estudo que teve como tema “violências nas escolas: o *bullying* como forma velada de violência” no qual foi desenvolvido um programa para todo colégio durante todo ano de 2006 denominado “O Respeito é Uma Prova de Amizade: Diga não ao *Bullying*”. Inicialmente, foi realizada uma pesquisa diagnóstica aplicando o questionário adaptado de Olweus, para atender à especificidade do objetivo do estudo em questão. Os resultados alcançados não diferem dos resultados obtidos por outros estudos: 43% de nossos alunos declararam já terem sofrido alguma forma de *bullying*; 20% declararam-se agressores; 26%, agressores e vítimas.

Tabela 9. Agressão aos colegas na escola

Variáveis de estudo	Escola de Intervenção		Escola de Controle	
	n	%	n	%
Desde o início das aulas quantas vezes fez mal a um colega?				
Nenhuma	124	62,0	139	72,0
1 ou duas vezes	45	22,5	39	20,2
3 ou 4 vezes	17	8,5	3	1,6
5 ou mais vezes	14	7,0	12	6,2

Na tabela 10, os alunos foram questionados se eles se reúnem com alguém para fazer mal a outro colega na escola. Na escola de intervenção, 57% não se reúnem com ninguém, 32% se reúnem com outros só se os irritarem muito, 7,5% reponderam que sim e somente 3,5% não sabem o que fazer. Na escola de controle, 67,4% dos alunos não se reúnem com ninguém, 29,5% se reúnem só se ele(a) os/as irritarem muito, cinco alunos responderam que não sabem e somente um aluno respondeu que sim, que se reúne com alguém para fazer mal a outro colega quando é incomodado.

Quanto a esses resultados, podemos verificar que na escola onde foi realizada a intervenção, inicialmente, 39,5% dos alunos convidam alguém para fazer mal aos outros colegas da escola, já na escola escolhida para o controle deste estudo, 30% se reúnem para maltratar alguém, dentro do período escolar.

No estudo realizado por Pinheiro (2006), no qual participaram 239 alunos dos 11 aos 14 anos, de ambos os sexos, que cursavam da 5^a à 8^a séries, foi avaliado o envolvimento no *bullying*, por meio de 26 itens desenvolvidos especificamente para os objetivos do estudo, baseados em uma versão modificada do questionário de Olweus. Os resultados do estudo demonstraram que 49% dos alunos tiveram envolvimento com o *bullying* nos três meses anteriores a coleta de dados: 2,9% como autores, 25,5% como vítimas e 20,5% como vítimas agressoras.

Tabela 10. Agressão em grupo a outro colega

Variáveis de estudo	Escola de Intervenção		Escola de Controle	
	n	%	n	%
Reúne-se com alguém para fazer mal				
Sim	15	7,5	1	0,5
Só se ele(a) me irritar muito	64	32,0	57	29,5
Não sei	7	3,5	5	2,6
Não	114	57,0	130	67,4

Na tabela 11, apontam-se os resultados em relação aos alunos que se reuniram com outro colega no último mês de aulas para fazerem mal a outro colega. Na escola de intervenção, 82% dos alunos não se reuniram com ninguém para fazer mal a alguém no último mês de aulas, já 9%, uma vez, 2,5%, duas vezes, 6,5%, três ou mais vezes.

Na escola de controle, 9,3% reponderam que pelo menos uma vez no último mês de aulas procuraram alguém para fazer mal a outro(a) aluno(a), 2,1%, duas vezes, 3,1%, três ou mais vezes e 85,5% reponderam que não se reuniram com ninguém para fazer mal a outro colega na escola. Novamente, enfatiza-se a diferença em termos percentuais entre uma escola e outra, relacionando as repostas do nenhuma vez, em que a diferença na escola de controle é maior e a diferença entre as somas dos itens uma, duas e três vezes ou mais, e que, na escola de intervenção chega a 18% contra 14,5% da escola de controle.

Tabela 11. Agressão aos colegas no últimos mês de aulas.

Variáveis de estudo	Escola de Intervenção		Escola de Controle	
	n	%	n	%
Reuniu-se com alguém para fazer mal no último mês?				
Nenhuma	164	82,0	165	85,5
1 vez	18	9,0	18	9,3
2 vezes	5	2,5	4	2,1
3 ou mais vezes	13	6,5	6	3,1

As questões a seguir pertencem ao **bloco IV** e estão relacionadas diretamente ao recreio em cada escola.

Assim, na tabela 12, os resultados demonstram que na escola de intervenção, 68,5% dos alunos nunca ficaram sozinhos no horário do recreio porque alguém não queria brincar com eles, 11% ficaram uma vez durante a semana, 9,5% duas ou mais vezes nesta semana e uma ou duas vezes neste semestre. Na escola de controle, 64,2% dos alunos responderam que não ficaram sozinhos porque alguém não queria brincar com eles(a), 19,7% ficaram sós uma vez durante a semana, 7,8%, duas ou mais vezes numa semana e 8,3% uma ou duas vezes neste semestre.

Tabela 12. Convivência no recreio				
Variáveis de estudo	Escola de		Escola de	
	Intervenção		Controle	
	n	%	n	%
Quantas vezes já aconteceu de ficar sozinho				
Nunca fiquei sozinho	137	68,5	124	64,2
1 vez nesta semana	22	11,0	38	19,7
1 ou 2 vezes neste semestre	21	10,5	16	8,3
Duas ou mais vezes nesta semana	19	9,5	15	7,8

Na tabela 13, são apresentados os resultados quanto ao nível de satisfação das crianças em relação ao recreio. Diante dos resultados apresentados, fica evidente que as crianças, independente do tipo de recreio vivenciado, elas o adoram. Em ambas as escolas, o número de crianças que responderam que não gostam é pequeno, um valor insignificante diante dos números apresentados, que representou 1,5% na escola de intervenção e 2,1% na escola de controle. Em relação a saber se gostam mais ou menos do recreio de sua escola, 15%, na escola da intervenção, assinalaram esta questão e apenas 9,3%, na escola de controle. Nas questões, gosto e adoro, os resultados demonstraram que as crianças, independente de vivenciarem um outro tipo de recreio, se mostram bem satisfeitas. Na escola de intervenção, 83,5% dos alunos assinalaram essas questões e na escola de controle, 88,6% também se mostram satisfeitas com o recreio disponibilizado para elas até o momento.

Em relação aos resultados quanto ao nível de satisfação do recreio, Pereira, Silva e Nunes (2009) identificaram, em seu estudo, que apesar de o *bullying* ser mais frequente nos horários do recreio, as crianças do 2º ao 6º ano de escolaridade gostam ou adoram os recreios (83%), apenas 2,6% afirmaram não gostar e 12,4% gostam mais ou menos.

Tabela 13. Percepção dos alunos sobre gostar do recreio.

Gosta do recreio?	Escola de intervenção		Escola de Controle	
	n	%	n	%
Não gosto	3	1,5	4	2,1
Gosto mais ou menos	30	15,0	18	9,3
Gosto	49	24,5	40	20,7
Adoro	118	59,0	131	67,9

Quanto à supervisão no horário do recreio, na tabela 14, os alunos relatam que têm conhecimento de que não estão sozinhos nesse momento. Nas escolas, a direção organiza uma escala na qual professores e funcionários se alternam nos recreios em uma escala pré-determinada, fazendo a supervisão. Isso se reflete nos números apresentados nas duas escolas. Em relação a se tem algum professor cuidando nesse horário na escola de intervenção, 97% do total da amostra responderam que sim e 96,4% na escola de controle. Com relação à questão se tem algum funcionário cuidando do recreio, os alunos reponderam que sabem que , além de professores, sempre tem funcionários cuidando do recreio. Na escola da intervenção, 87% assinalaram que sim e na escola de controle, 96,4% concordaram com essa questão.

Tabela 14. Percepção dos alunos sobre o recreio em relação a observação de outra pessoas.

Variáveis de estudo	Escola de Intervenção		Escola de Controle	
	n	%	n	%
No recreio tem um professor cuidando?				
Sim	194	97,0	186	96,4
No recreio tem um funcionário cuidando?				
Sim	174	87,0	174	90,2

Em relação aos espaços para o recreio nas escolas, na tabela 15, podemos identificar que existe uma clara diferença em relação à opinião das crianças. Na escola de intervenção, 44% dos alunos afirmam que existe pouco espaço para fazerem o que mais gostam que é brincar e 55% responderam que tem muito espaço. São opiniões divididas em relação à questão de espaço, que na minha opinião é pequeno demais para o número de alunos que o utilizam no mesmo momento. Na escola de controle, percebe-se, pelos resultados apresentados, que as crianças estão satisfeitas com o espaço que elas têm para brincar no horário do recreio, 90,7% do total da amostra responderam que sim, somente 9,3% responderam um pouco e nenhuma criança assinalou que não tem espaço para brincar.

Pereira (2002), em relação aos espaços no recreio, afirma que são áreas algo desvalorizadas, de pequenas dimensões, de oferta reduzida quanto às oportunidades que oferecem de jogo, convívio, observação, modificação e manipulação da natureza.

Tabela 15. Percepção dos alunos sobre o espaço para o recreio.

O recreio tem muito espaço para brincar?	Escola de Intervenção		Escola de Controle	
	n	%	n	%
Não	2	1,0	0	0,0
Um pouco	88	44,0	18	9,3
Sim	110	55,0	175	90,7

Quando as crianças foram questionadas se tinham algum material no horário do recreio para brincar, as respostas apresentaram resultados diferentes. Na tabela 16, podemos perceber que na escola de intervenção, 70,5% dos alunos afirmam ter muito material para brincar. É importante destacar, porém, que esses materiais são duas mesas de matraquilhos, uma mesa de tênis de mesa, uma cama elástica, uma piscina de bolinhas e uma mesa de futebol de botão que já existiam e que foram descritos no capítulo da metodologia da pesquisa. Entendo que esses materiais já não são mais atrativos às crianças, alguns deles estão velhos e quebrados, sem manutenção, além disso são poucos diante do enorme número de alunos que poderiam usufruí-los. Formam-se enormes filas e nestas, acontecem muita confusão, como discussões por lugares nas filas, empurrões e até mesmo

agressões verbais e físicas. A ideia é válida, porém deveriam ter mais atenção na organização e seleção dos materiais lúdicos para que o uso dos brinquedos se tornasse um atrativo e servisse como um meio de integração e divertimento entre os alunos. Na escola de controle, os números são muito diferentes. 50,3% dos alunos afirmam que não existe nenhum material disponibilizado no horário do recreio, 35,3% relatam que tem um pouco e 14,5% afirmam que tem muito material.

Pereira (2002), afirma que é necessário reinventar os recreios das escolas para prevenir o *bullying*: repensar a supervisão e o acesso a equipamentos e móveis. Os espaços reduzidos, sem equipamentos de jogo, são espaços monótonos, aborrecidos, que parecem estar associados ao *bullying*.

Tabela 16. Percepção dos alunos sobre o recreio em relação aos materiais

Variáveis de estudo	Escola de Intervenção		Escola de Controle	
	n	%	n	%
O recreio tem muito material de recreação para brincar?				
Não	2	1,0	97	50,3
Um pouco	57	28,5	68	35,2
Sim	141	70,5	28	14,5

Os resultados apresentados na tabela 17 são similares nas duas escolas pesquisadas. Em ambas, o número de alunos que responderam as questões e seus percentuais estão muito próximos. O percentual de, não tenho amigos para brincar, na escola de intervenção é 6,5% e, brinco com os amigos, é de 86,5%,; na escola de controle, esses percentuais são de 5,7%, não tenho amigos para brincar, e 89,6%, brinco com os amigos. Isso demonstra que em relação a essa questão as percentagens são equivalentes.

Tabela 17. Percepção dos alunos sobre o recreio em relação aos amigos.

Variáveis de estudo	Escola de Intervenção		Escola de Controle	
	n	%	n	%
O que pensa sobre o recreio da escola				
Não tenho amigos para brincar	13	6,5	11	5,7
Vivem atrás de mim para mexerem comigo	17	8,5	20	10,4
Não posso brincar do que gosto	22	11,0	26	13,5
Há muitos meninos e meninas, não há espaço para brincar	33	16,5	19	9,8
Os outros meninos e meninas só gostam de brincar de lutas e empurrões	21	10,5	23	11,9
Brinco com os amigos	173	86,5	173	89,6

Essa primeira parte do estudo teve por objetivo fazer um diagnóstico da realidade das escolas em relação à presença do *bullying*. Os resultados apresentados inicialmente refletem uma realidade que é comum em todas as escolas já pesquisadas e em vários países e estudos já realizados, ou seja, os problemas relacionados com a violência estão presentes e se manifestam da mesma forma nos meninos e meninas, como *bullying* de forma direta e indireta, e isso preocupa pais e educadores. Os resultados apontam que grande parte do alunos já foram vítimas de *bullying* e que a forma mais comum de agredir os colegas é por meio das agressões verbais, seguidas de ameaças. Nas duas escolas, o recreio é apontado como o local onde ocorrem os fatos relacionados com as agressões, mesmo que no recreio haja a presença de professores ou funcionários. Apesar de um elevado número de problemas relatados pelos alunos no horário do recreio, ele é adorado, é o momento mais esperado pelas crianças.

Após este diagnóstico e análise dos resultados deste primeiro estudo, uma das escolas foi definida para a implementação do programa de intervenção, sendo a que se apresenta com os níveis mais elevados de *bullying*; a outra foi utilizada para controle e posterior comparação para verificar se o programa implementado apresentou eficácia na diminuição das práticas agressivas entre as crianças de 3ª e 4ª séries do ensino fundamental.

CAPÍTULO VII - ESTUDO 2

7. VERIFICAR A EFICÁCIA DO PROGRAMA DE INTERVENÇÃO

A análise pós-intervenção teve por objetivo verificar a eficácia do programa de intervenção aplicado numa escola, por um período de 6 semanas, diariamente, com a introdução de materiais recreativos comparando-a com a escola de controle.

As escolas estudadas contaram com a participação de alunos de ambos os sexos, de 3ª e 4ª séries do ensino fundamental, sendo 200 alunos da escola de intervenção e 193 da escola de controle.

Para a apresentação dos resultados, no presente estudo foi utilizada a estatística descritiva (frequência relativa e absoluta) nos períodos pré e pós-intervenção. Para testar se houve diferenças estatisticamente significativas entre o período pré e pós em cada uma das escolas, foi aplicado o teste Qui-Quadrado para proporções, adotando um nível de significância de $p < 0,05$. Todas as análises foram realizadas por meio do *software* SPSS versão 11.0.

Assim, na tabela 18, identificamos a descrição dos participantes do estudo referente aos seguintes itens: gênero, série, idade e número de reprovações. Quanto aos números em relação ao gênero das duas escolas, diante dos resultados apresentados, verificou-se uma pequena diferença entre os alunos que responderam ao primeiro e ao segundo questionário. Na escola de intervenção, percebe-se uma diferença de 2,1% de ausência nas respostas do gênero masculino e 2% de acréscimo em quem respondeu ao questionário da primeira para a segunda vez. Na escola de controle, os percentuais se mantiveram em relação ao gênero masculino, já para o gênero feminino foi encontrado um acréscimo de 4% em relação à primeira coleta.

Nos demais itens (série, idade e número de reprovações) houve uma pequena alteração, pois durante o período da intervenção pode ter havido transferências de alunos de uma escola para outra, o que é comum nas escolas municipais onde foram realizadas as pesquisas, segundo informação das próprias diretoras das escolas. Outra observação a ser feita é que nos dias em que foram aplicados os questionários alguns dos alunos podem ter faltado. As diferenças que aparecem na tabela 18, referente à idade, série e gênero

dos alunos participantes da pesquisa, podem estar relacionadas com essas questões.

Tabela 18 - Descrição dos participantes nos períodos pré e pós-intervenção.

Tabela 10 – Desempenho dos participantes nos períodos pré e pós intervenção.										
Variáveis de estudo	Escola de Intervenção					Escola de Controle				
	Pré		Pós			Pré		Pós		
	n	%	n	%	p	n	%	n	%	p
Gênero										
Menino	114	57,0	107	54,9	0,72	85	44,0	85	45,0	0,90
Menina	86	43,0	88	45,1		108	56,0	104	55,0	
Série										
3	79	39,5	81	41,3	0,60	82	42,5	87	46,0	0,57
4	121	60,5	115	58,7		111	57,5	102	54,0	
Idade										
8	28	14,0	14	7,1	0,12	27	14,0	22	11,6	0,87
9	64	32,0	63	32,1		73	37,8	73	38,6	
10	55	27,5	72	36,7		51	26,4	49	25,9	
11	38	19,0	35	17,9		32	16,6	35	18,5	
12	15	7,5	12	6,1		10	5,2	10	5,3	
Reprovou alguma série										
Não	114	57,0	121	61,7	0,75	110	57,0	117	61,9	0,72
1 vez	52	26,0	50	25,5		51	26,4	43	22,8	
2 vezes	28	14,0	21	10,7		29	15,0	26	13,8	
Mais de 2 vezes	6	3,0	4	2,0		3	1,6	3	1,6	

7.1. Descrição dos casos de vitimação

Quanto à descrição dos casos de *bullying* na escola, foi perguntado às crianças quantas vezes eram incomodadas enquanto permaneciam na escola. De acordo com os resultados apresentados na tabela 19, verificam-se poucas alterações em termos percentuais nas escolas pesquisadas entre os dois momentos de avaliação pré e pós, não se registrando diferenças significativas para as escolas de intervenção e de controle.

Podemos destacar que na escola de intervenção os percentuais reduziram-se para a vitimação persistente, o que para o estudo é um sinal de que o programa implementado apresentou resultados positivos moderados, mesmo não se tendo verificado diferenças significativas.

Na variável nenhuma vez, os números apontam que, na primeira coleta, 57,5% dos alunos não eram incomodados nenhuma vez por semana, já na segunda coleta este percentual aumentou para 66,8%, o que podemos considerar positivo, pois significa que um maior número de crianças estão participando do recreio sem serem incomodadas por outras crianças, ou estão participando do recreio brincando com os materiais que foram disponibilizados pelo programa aplicado.

Estudos realizados anteriormente que tinham como objetivo a diminuição do *bullying* no horário do recreio, com a inserção de materiais recreativos, também tiveram êxito ao final do estudo. Observamos também que nas variáveis “1 ou 2 vezes”, “3 ou 4 vezes” e “5 ou mais vezes” houve reduções. Esses resultados indicam que o programa implementado refletiu no comportamento das crianças, fez com que permanecessem mais entretidas e brincando umas com as outras, o que pôde ser observado pelo pesquisador enquanto esteve presente aplicando o programa de intervenção.

Na escola de controle, os resultados indicam que os comportamentos de *bullying* se mantiveram, não havendo diferenças significativas. Nesta escola não foi realizada nenhum tipo de intervenção, o recreio continuou da mesma maneira, ou seja, sem a inserção de nenhum material recreativo.

Tabela 19 - Descrição dos casos de vitimação

Variável	Escola de Intervenção		Escola de Controle	
	Pré	Pós	Pré	Pós
<u>Desde que o semestre começou quantas vezes lhe fizeram mal?</u>				
Nenhuma	57,5	66,8	70,5	70,9
1 ou 2 Vezes	26,5	20,4	20,2	21,2
3 ou 4 vezes	6,5	5,6	3,1	3,2
5 ou mais vezes	9,5	7,1	6,2	4,8
χ^2	3,75		0,67	
P	0,29		0,88	

Na tabela 20, questionou-se sobre quantas vezes as crianças tinham sido vítimas no último mês de aulas. Observando os resultados, identificou-se um aumento de 5% no número de crianças que ficaram livres de qualquer tipo de provocação, perseguição ou maus tratos na escola de intervenção. Outros resultados apontam para a redução do *bullying* persistente na questão “três ou

mais vezes” na escola de intervenção, o que indica que o programa implementado refletiu no comportamento dos alunos. Na escola de controle, verificam-se diferenças significativas entre a avaliação pré e pós, tendo aumentado o número de crianças que afirmaram não terem sido vítimas. Identificamos que alguns resultados apresentam considerável redução nos casos de *bullying*, porém na variável “três ou mais vezes” estes números aumentaram, o que indica que alguns alunos são vítimas de forma muito regular.

Tabela 20 - Descrição dos casos de vitimação em relação ao último mês de aulas

Variável	Escola de Intervenção		Escola de Controle	
	Pré	Pós	Pré	Pós
Quantas vezes lhe fizeram mal no último mês de aulas?				
Nenhuma	70,0	74,5	67,9	74,1
Uma	12,5	13,8	19,7	10,1
Duas	6,5	5,1	7,8	6,9
Três ou mais vezes	11,0	6,6	4,7	9,0
χ^2	3,27		7,81	
P	0,35		0,05	

7.2. Descrição das formas de agressão

Na tabela 21, são apresentados os resultados referentes às formas de agressão. Na escola de intervenção, registram-se diferenças significativas para “falaram de mim, contam os meus segredos” e “outras coisas” verificando-se uma redução desses comportamentos de *bullying* após a intervenção. Vários estudos apontam a disseminação de rumores e espalharem boatos como as formas de agressão mais comuns nesta faixa etária dos 9 e 10 anos, considerado *bullying* de forma indireta, o que pôde ser comprovado no presente estudo. Quanto às outras questões, algumas estão relacionadas ao *bullying* de forma direta. Elas foram citadas pelos alunos e consideramos não tão comum: jogaram-me pedras, puxaram meu cabelo, me derrubaram, me arranharam. Importante frisar que as formas mais comuns de *bullying* direto na faixa etária pesquisada são as de bater, chutar, tomar pertences entre outros. Neste estudo, pudemos verificar que as atitudes relacionadas às agressões foram amenizadas após o início da implementação do programa.

Percebe-se que em todos os itens houve uma diminuição nos níveis de *bullying* na escola onde foi aplicado o programa de intervenção, demonstrando que o programa apresentou resultado positivo. Na variável “deram-me murros ou pontapés”, observa-se pequena redução, no item “tiraram-me as coisas” também foi identificado uma redução e o mesmo quando foi citado em relação às ameaças. Observa-se também uma diminuição da violência nas variáveis “chamaram-me de nomes feios” e “não falam comigo”. Não houve nenhuma alteração no item mostraram fotos minhas por celular, mantendo o mesmo percentual entre o período pré e pós-intervenção. Um outro dado que demonstra a eficácia do programa aplicado na escola foi a variável “ninguém mexeu comigo”, onde os resultados apresentam diferenças significativas, o que para a pesquisa representa um fato positivo, tendo em vista que mais crianças ficaram sem serem perturbadas enquanto estavam na escola.

Apesar de se registrar uma ligeira redução nos percentuais de crianças vítimas das diferentes formas de agressão, podemos afirmar que houve eficácia na intervenção para “falar da vida dos outros, espalhar segredos” e “outros tipos de vitimação” onde se registraram diferenças significativas, tendo diminuído o percentual de crianças vítimas.

Na escola de controle, observa-se que não houve diferenças significativas antes e após a intervenção, exceto para “outras formas”, na qual se registrou redução no segundo momento da avaliação. Nas variáveis tiraram-me as coisas e mostraram fotos minhas por celular houve um pequeno aumento que não chega a ser relevante. Já nas formas “deram-me murros e pontapés, me ameaçaram, me chamaram de nomes feios, não falam comigo”, observou-se uma mínima redução, o que indica que os alunos mantiveram as mesmas atitudes no período pré e pós-intervenção.

Tabela 21 - Formas de *bullying* nos períodos pré e pós-intervenção

Variável	Escola de Intervenção					Escola de Controle				
	Pré		Pós		p	Pré		Pós		p
	n	%	N	%		n	%	n	%	
Como lhe bateram?										
Murros ou pontapés	22	11,0	19	9,7	0,49	14	7,3	13	6,9	0,94
Tiraram as coisas	28	14,0	19	9,7	0,16	13	6,7	16	8,5	0,41
Ameaçaram	42	21,0	33	16,8	0,24	27	14,0	26	13,8	0,67
Com nomes feios	70	35,0	58	29,6	0,22	53	27,5	50	26,5	0,61
Falaram de mim, contam meus segredos	23	11,5	8	4,1	0,01	19	9,8	19	10,1	0,80
Não falam comigo	22	11,0	17	8,7	0,30	21	10,9	18	9,5	0,46
Mostraram fotos minhas por celular	2	1,0	2	1,0	0,99	5	2,6	6	3,2	0,73
Outras coisas	22	11,0	9	4,6	0,01	20	10,4	7	3,7	0,02
Ninguém mexeu comigo	81	40,5	111	56,6	0,01	102	52,8	107	56,6	0,28

7.3. Locais de ocorrência do *bullying*

Na tabela 22, são apresentados os resultados em relação aos locais de ocorrência do *bullying* nas escolas pesquisadas. Na escola de intervenção registaram-se diferenças significativas para o local “ nos banheiros”, verificando-se uma redução de comportamentos de *bullying* após a intervenção. No local do recreio pretendia-se evidenciar a redução dos comportamentos de *bullying*, porém isso não se verificou. Quanto aos outros locais, não tendo havido diferenças significativas, registraram-se pequenas melhorias com a implementação do programa de intervenção, as quais serão descritas a seguir.

Em estudo realizado por Pereira (2008), em 18 escolas dos concelhos de Braga e Guimarães para crianças do 1º e 2º ciclos, seu programa de intervenção visou à prevenção de práticas agressivas, centrado nos tempos livres dos recreios dos alunos de escolas, com a implementação de um programa de intervenção com dois grupos, sendo um de intervenção e outro de controle, similar ao presente estudo. O programa apresentou eficácia, o que vem a confirmar os resultados do presente estudo. A autora relata que isso se deve à diversificação de algumas atividades. Elas proporcionaram diferentes práticas informais para os alunos, houve melhoria nos espaços exteriores com jogos esportivos como o vôlei e futebol e também em áreas mais calmas, para que os alunos pudessem conversar. Já nos espaços interiores foi criada uma

ludoteca, onde os alunos podiam permanecer jogando com os amigos de uma forma livre.

Pôde-se observar pelo pesquisador durante a implementação do programa que entre as crianças havia um clima de mais harmonia, mais conversas e menos gritos. A troca de gentilezas entre as crianças era perceptível, havia menos empurrões, mais respeito nas filas, o convite e a permissão de outras crianças para que participassem da atividade que estava sendo realizada por determinado grupo. Desta forma, entendo que isso foi transferido de forma positiva para outros locais da escola onde existiam muitos conflitos, como os locais citados anteriormente.

Os grupos se fortaleceram, foram oportunizadas atividades para alunos, no recreio, local onde, muitas vezes, eram meros participantes, não podiam ou não eram permitidos participar do mesmo por exclusão, medo ou por não terem opção ou com quem brincar. Muitas crianças não ficavam mais sozinhas, criaram novos grupos e amigos, assim, sentiram-se participantes, deixaram de ser alvos de provocações e gozações. Desta forma, as crianças percebendo esse contexto, fizeram com que no pós-teste respondessem que sofreram menos casos de *bullying*.

Na escola de controle observou-se que houve uma redução dos níveis de *bullying* no recreio, sendo as diferenças significativas, tendo reduzido no segundo momento de avaliação. Em alguns locais da escola como; na “sala de aula”, “corredores e escadas” e no “horário do recreio” .

Tabela 22 - Locais de ocorrência do bullying nos períodos pré e pós intervenção.

Variável	Escola de Intervenção					Escola de Controle				
	Pré		Pós		p	Pré		Pós		p
	n	%	n	%		n	%	n	%	
Em que Lugar?										
Em lugar nenhum	101	50,5	112	57,1	0,13	106	54,9	116	61,4	0,09
Na sala de aula	44	22,0	38	19,4	0,36	29	15,0	19	10,1	0,09
No pátio	34	17,0	30	15,3	0,56	37	19,2	37	19,6	0,90
Nos corredores e nas escadas	6	3,0	5	2,6	0,74	12	6,2	7	3,7	0,19
Na cantina	2	1,0	3	1,5	0,66	4	2,1	6	3,2	0,74
Nos banheiros	21	10,5	6	3,1	0,03	11	5,7	11	5,8	0,72
No recreio	47	23,5	46	23,5	0,77	55	28,5	37	19,6	0,04
Em outro lugar	16	8,0	21	10,7	0,33	20	10,4	14	7,4	0,33

7.4. Características dos agressores pós-intervenção

Os resultados referentes às características dos agressores, de acordo com o período pré e pós-intervenção, são apresentados na tabela de número 23. Em relação à escola de intervenção, verificamos que não houve diferenças significativas. Quanto à escola de controle, registraram-se diferenças significativas para os alunos “são de outra série”, sendo menor a percentagem de estudantes que foram vítimas por alunos de outras salas no segundo momento da avaliação. Quanto à questão de que série são os meninos ou meninas que tem feito mal a você, verifica-se que houve pequenas alterações nos percentuais, porém positivos, entre os períodos da realização da pesquisa. Na variável “nenhum menino ou menina” houve um pequeno aumento no percentual, e uma redução na variável “são da minha série” e na variável “são de outra série”.

Um fato que pode ter acontecido é a melhor convivência e conhecimento entre as crianças por meio das atividades que lhes foram proporcionadas durante o período do estudo. Normalmente as crianças gostam de brincar com outras crianças, pois brincar sozinho não tem graça, assim, os materiais disponibilizados despertaram a criatividade fazendo com que nos horários do recreio crianças de série acima e abaixo se relacionassem de forma amigável. Para Arseneault et al., (2008), a relação entre crianças, ambiente e tarefa pode fazer com que casos de *bullying* sejam reduzidos, pela melhora de relacionamento interpessoal e intrapessoal, sendo fator primordial para que a criança possa se defender, enfrentar a situação e perceber o fenômeno de forma diferente.

Tabela 23 - Características dos agressores de acordo período pré e pós intervenção em relação ao gênero e séries

Variável	Escola de Intervenção					Escola de Controle				
	Pré		Pós		p	Pré		Pós		p
	n	%	n	%		n	%	n	%	
De que série são os meninos ou meninas que tem feito mal a você?										
Nenhum Menino ou menina	105	52,8	114	58,2	0,22	109	56,5	118	62,4	0,22
São da minha série	51	25,5	48	24,6	0,63	38	19,7	36	19,0	0,90
São de outra série	47	23,5	43	21,9	0,77	59	30,6	41	21,7	0,04
Quem lhe fez mal?										
Ninguém mexeu comigo	98	49,0	108	55,1	0,71	111	57,5	118	62,4	0,38
Um menino	40	20,0	36	18,4		34	17,6	21	11,1	
Uma menina	14	7,0	14	7,1		14	7,3	20	10,6	
Vários meninos	25	12,5	20	10,2		18	9,3	14	7,4	
Várias meninas	7	3,5	7	3,6		6	3,1	5	2,6	
Meninos e meninas	16	8,0	11	5,6		10	5,2	10	5,3	

7.5. Papel dos professores na prevenção do *bullying*

Os resultados apresentados na tabela 24 são relativos à intervenção de professores e funcionários em situações de *bullying*. Nos períodos pré e pós-intervenção não se identificaram mudanças.

Em relação ao tópico se há meninos ou meninas que defenderam as vítimas de *bullying* na escola, os resultados não apresentaram mudanças em relação ao período do estudo. Por mais que os resultados apresentados em outras variáveis tenham se mostrado positivos, uma grande parte dos alunos, ou seja, 49% do total da amostra na escola de intervenção e 41,3% do total da amostra da escola de controle não mudaram suas atitudes em relação a defenderem seus colegas durante o tempo em que permanecem na escola, diante dos fatos relacionados aos maus tratos observados. Provavelmente isso ocorreu por medo de elas serem as próximas vítimas ou simplesmente por não saberem como defenderem seus colegas, como apontado na tabela 25.

Grande parte das testemunhas sente simpatia pelos alvos, tende a não culpá-los pelo ocorrido, condena o comportamento dos autores e deseja que os professores intervenham mais efetivamente. Os professores devem lidar e resolver efetivamente os casos de indisciplina na escola, pois os alunos os veem como umas das pessoas que possam protegê-los dentro do ambiente

escolar, porém, talvez pelo despreparo, ausência e omissão diante dos casos, não tomam iniciativa nenhuma, o que pode ser confirmado nas respostas dos alunos das escolas.

Os alunos não aprovam os atos de *bullying*. A forma como reagem ao fenômeno permite classificá-los como auxiliares que participam ativamente da agressão, os incentivadores que incitam e estimulam o autor, os observadores que observam ou se afastam ou defensores quando protegem o alvo ou chamam um adulto para interromper a agressão. Muitas testemunhas acabam acreditando que o uso de comportamentos agressivos contra os colegas é o melhor caminho para alcançarem a popularidade e o poder e, por isso, tornam-se autores de *bullying*.

Tabela 24 - Intervenção de outras pessoas e atitudes para suporte na ocorrência de *bullying* de acordo o período pré e pós-intervenção.

Variáveis	Escola de Intervenção					Escola de Controle				
	Pré		Pós			Pré		Pós		
	n	%	n	%	p	n	%	n	%	p
Quantas vezes os professores tentaram impedir										
Não sei	84	42,0	76	38,8	0,11	86	44,6	81	42,9	0,76
Quase nunca	19	9,5	29	14,8		25	13,0	22	11,6	
Às vezes	50	25,0	37	18,9		40	20,7	42	22,2	
Muitas Vezes	47	23,5	54	27,6		42	21,8	44	23,3	
Quantas vezes os funcionários tentaram impedir										
Não sei	89	44,5	80	40,8	0,23	77	39,9	73	38,6	0,92
Quase nunca	29	14,5	38	19,4		31	16,1	34	18,0	
Às vezes	37	18,5	44	22,4		39	20,2	41	21,7	
Muitas Vezes	45	22,5	34	17,3		46	23,8	41	21,7	
Há meninos ou meninas que te defenderam										
Ninguém me fez mal	96	48,0	100	51,0	0,36	103	53,4	111	58,7	0,43
Ninguém me ajudou	33	16,5	38	19,4		30	15,5	23	12,2	
1 ou 2 meninos/meninas	47	23,5	33	16,8		45	23,3	36	19,0	
3 ou mais meninos/meninas	24	12,0	25	12,8		15	7,8	19	10,1	

7.6. Intervenção de outras pessoas na ocorrência do *bullying*

Os resultados apresentados na tabela 25 demonstram que o fato dos alunos terem vivenciado, por um determinado período, um programa de intervenção que teve por objetivo a redução de práticas agressivas, mesmo isso não tendo sido explicado aos alunos das escolas pesquisadas, para os participantes do estudo na escola de intervenção, simplesmente era um recreio diferente. Assim, aconteceram mudanças nas atitudes em relação ao cuidar dos outros colegas. Os resultados apresentaram um aumento nos percentuais em todas as variáveis, o que para a pesquisa é um fato positivo. Falcón (2009), em estudo realizado, relata que, infelizmente, é preciso reconhecer que pouco tem sido alcançado em relação a isso. A violência tem aumentado e as causas são muitas sobre as origens do problema. Concluindo, a violência nas escolas é um reflexo da violência generalizada que atravessa a nossa sociedade. Além disso a violência nas escolas continua crescendo, surgindo a cada tempo novas modalidades, mais sofisticadas e perversas.

Registrou-se um aumento do percentual de crianças que tentam ajudar as outras na escola de intervenção, sendo as diferenças estatisticamente significativas. Comparando as coletas pré e pós-intervenção, identificamos um aumento percentual na escola de intervenção na “variável tento ajudá-los, mas não sei como”. Isso demonstra que os alunos estão preocupados com os outros, ainda que revelem dificuldade nos procedimentos.

Outro ponto que apresentou diferença estatisticamente significativa foi na escola de controle: os alunos mudaram suas atitudes em relação a ajudar os colegas que estão sendo incomodados por outros. Percebemos que num primeiro momento, os alunos, assim que identificavam qualquer problema com os colegas, chamavam alguém para ajudar a vítima. Os resultados apontam uma redução para os alunos que chamam alguém para ajudar quando observam um caso de *bullying*, sendo as diferenças significativas, demonstrando desse modo, que os agressores intimidam mais as pessoas que estão ao seu redor, pois quando uma criança está em convivência diariamente com outras crianças acaba ameaçando a integridade física e moral de outras. Isso pode acarretar futuramente um comportamento antissocial, por medo,

ansiedade e outros problemas. O agressor também possui uma tendência de desenvolver um comportamento introvertido, buscando isolamento, sendo também de certa forma antissocial, segundo estudo realizado por Endresen & Olweus, (2005).

Até então, no presente estudo, nota-se que melhoras significativas foram encontradas na escola onde houve o programa de intervenção, o que vem de encontro à opinião em estudo realizado no Chile, por Henriques, Sánchez e Carrasco (2010). Apesar do interesse e pesquisa que este fenômeno sugere, os resultados de alguns programas antibullying, realizados em alguns países, apresentaram apenas resultados modestos no momento da avaliação do impacto das estratégias utilizadas.

Tabela 25 – Atitude dos alunos para suporte na ocorrência de *bullying* de acordo o período pré e pós intervenção.

Variável	Escola de Intervenção						Escola de Controle				
	Pré			Pós			Pré			Pós	
	n	%		n	%	p	n	%	n	%	p
O que você faz quando vê que estão fazendo mal a alguém da tua idade?											
Nada, porque não é comigo	28	14,0		26	13,3	0,85	27	14,0	20	10,6	0,33
Nada, mas penso que deveria ajudar	18	9,0		25	12,8	0,21	15	7,8	18	9,5	0,80
Ajudo só se for meu amigo	40	20,0		46	23,5	0,36	30	15,5	25	13,2	0,54
Tento ajudá-lo, mas não sei como	9	4,5		18	9,2	0,05	17	8,8	15	7,9	0,92
Chamo alguém para ajudar	37	18,5		45	23,0	0,25	51	26,4	32	16,9	0,02
Ajudo mesmo que não conheça	84	42,0		96	49,0	0,13	97	50,3	103	54,5	0,40

Outro resultado que apresentou diferença estatisticamente significativa, na escola de intervenção, tabela 26, é relativo a falar mais vezes com os seus amigos quando estão sendo incomodados por outros na escola. Provavelmente esse fato aconteceu por eles estarem próximos, devido à inserção dos materiais recreativos disponibilizados no horário do recreio, os quais possibilitaram um maior contato e diálogo. Citamos também que os alunos tinham mais cuidado uns com os outros, alguns demonstravam maior confiança, alegria e descontração diante da mudança do panorama do recreio durante a implementação do programa. Comparando-se como era o recreio, é possível perceber que tudo isso levou as crianças a sentirem-se mais seguras,

pelo fato de estarem mais próximas em contar os seus segredos aos seus amigos, ou seja, por poderem estar contando o que se passa e o que acontece entre os participantes do recreio.

Por outro lado, percebe-se um aumento significativo no número de alunos da escola de intervenção quando estão sofrendo algum tipo de ameaça ou intimidação e não contam a ninguém. Os resultados apontam que, na primeira coleta, 29% dos participantes da pesquisa contavam a alguém; na segunda coleta, após a implementação do programa, este percentual subiu para 39,3%. Isso significa que um maior número de crianças têm medo de falar para qualquer pessoa, por medo ou receio de ser ainda mais maltratada pelos agressores, o que já foi discutido em análises anteriores no estudo. Esta é uma característica comum às vítimas. As escolhidas pelos agressores são sempre aquelas muito tímidas, menores que são intimidadas com facilidade. Esse é um fato preocupante que merece reflexão sobre o que é que falhou na intervenção e como prevenir este tipo de comportamento. Essas crianças, por natureza, já apresentam características que merecem atenção dos pais e professores quanto ao seu comportamento. Com poucos amigos e muitas vezes isoladas, principalmente no horário do recreio, se ainda sofrem o *bullying*, elas levam este trauma para o resto de suas vidas, se tornam inseguras, com baixa autoestima, depressivas, se negam a ir para a escola, apresentam dores de cabeça, vômitos, indisposição e em alguns casos até tentam o suicídio.

Essas atitudes são comuns a esses alunos. Em pesquisas similares como a de Marques (2005) e Pereira (2008), os resultados constataram os mesmos comportamentos de medo, de comentarem e serem as próximas vítimas, de se excluírem e isolarem-se dos grupos. Diante disso, foi observado durante o período em que foi aplicado o programa de intervenção, que algumas crianças tentam, sozinhas, resolver os seus problemas, embora com dificuldades, como na procura de amizades, sobretudo, por medo e insegurança de muitas vezes não saberem quem escolher para poder confiar.

Demonstraram ainda características de timidez e introversão, bem como limitações na comunicação e abordagens com sujeitos da mesma faixa etária ou outras. Verificou-se também, sinais de isolamento e tentativa de fuga face aos problemas, ou seja, o medo e o receio faziam com que, ao invés de

contarem ou procurarem alguém para ajudar na resolução do seu problema, se calavam aceitando passivamente o que lhes era imposto pelo aluno agressor. A sua capacidade de resposta e envolvimento é desta forma também reduzida, evidenciando-se um maior isolamento por parte dos mesmos face aos colegas.

Pereira et al. (2010) realizou um estudo em escolas públicas do ensino básico em Portugal, constituída por 3891 alunos. O estudo apresenta resultados similares aos da pesquisa em questão, no qual, de modo geral, constata-se que a maioria dos alunos não denuncia as situações de vitimação. Os resultados do estudo apontam que os alunos que denunciam as situações das quais são vítimas, são os rapazes. Eles se manifestam em relação a contar para alguém quando estão sendo incomodados por outros alunos.

Tabela 26 - Informar sobre as situações de vitimação

Variável	Escola de Intervenção					Escola de Controle				
	Pré		Pós		p	Pré		Pós		p
	n	%	n	%		n	%	n	%	
Contou a alguém que lhe fizeram mal?										
Disse ao professor	63	31,5	59	30,1	0,86	59	30,6	43	22,8	0,10
Disse a minha mãe	78	39,0	74	37,8	0,70	80	41,5	63	33,3	0,12
Disse a um irmão	42	21,0	33	16,8	0,35	18	9,3	26	13,8	0,09
Disse ao meu pai/responsável	35	17,5	42	21,4	0,34	35	18,1	28	14,8	0,41
Disse a um funcionário	22	11,0	14	7,1	0,16	24	12,4	17	9,0	0,22
Disse a um amigo	30	15,0	45	23,0	0,02	35	18,1	25	13,2	0,15
Não disse a ninguém	58	29,0	77	39,3	0,04	64	33,2	79	41,8	0,10

7.7. Práticas do *bullying*

A análise das respostas referente à análise, após a intervenção, está relacionada a quem é supostamente o agressor. Diante dos resultados apresentados percebe-se claramente que existe uma grande diferença entre as escolas pesquisadas após a aplicação do programa de intervenção que teve a duração de 6 semanas. Na escola de intervenção os resultados foram satisfatórios em relação às variáveis contidas, quando observamos a tabela 27 do estudo. Os alunos foram questionados em relação a quantas vezes fizeram mal a um colega na escola e verificou-se um aumento nas instituições de ensino pesquisadas, porém, pouco significativo. O que podemos destacar é

que na escola de intervenção houve um decréscimo do número de “3 ou 4 vezes”.

A diminuição nos níveis de agressão no horário do recreio na escola de intervenção pode estar relacionada com o meio no qual eles estiveram inseridos após o início da implementação do programa: um recreio com materiais. Durante esse período, os alunos tiveram maior número de opções do que fazer, além dos brinquedos que a escola disponibilizava desde o início do ano. O programa inseriu vários outros materiais para brincar, sendo no mínimo 5 diferentes por recreio, durante cada semana. Com alguns destes materiais, brincar sozinho para os alunos não era atrativo, como a corda. Eles percebiam a necessidade de terem um maior número de pessoas envolvidas na atividade, tornando-a mais divertida. Além disso, como os materiais eram mudados semanalmente, de forma estratégica pelo pesquisador, até para que não se tornassem cansativos e monótonos, o nível de motivação era mantido, assim, as crianças se mantinham entretidas.

Na escola de controle, observamos outra realidade. Identificamos um maior número de alunos se reunindo para fazer mal a outros durante o horário do recreio. Na primeira coleta observou-se um aumento, mas esse resultado, provavelmente, se deve a convivência e influência dos agressores em relação a outras crianças. Com o passar dos dias e meses na escola, esta aproximação lhes deu a sensação de uma falsa segurança, de não serem as próximas vítimas, por mais que, algumas destas crianças sozinhas não fizessem mal a ninguém ou apresentassem comportamentos diferentes.

Outra variável merece atenção nos resultados. Na escola de controle, 9,5% dos alunos (na primeira coleta este percentual era menor) responderam que não sabem se eles se reúnem ou não com os outros para fazer mal aos seus colegas. Essa indecisão está relacionada ao fato dos alunos não terem conhecimento das consequências que atitudes como essa podem trazer a um colega. É necessário esclarecer e discutir a questão da violência de forma mais clara e numa linguagem que os alunos compreendam, fazer com que participem de forma mais efetiva do conteúdo, com trabalhos práticos, experimentando situações, colocando-os no papel de vítima, de agressor, com uma discussão do que foi vivenciado por eles. Somente com o conhecimento

do assunto é que os alunos poderão contribuir para a diminuição da violência, principalmente no ambiente escolar.

Um estudo realizado por Pereira et al. (2009) contou com uma amostra de 387 alunos, de sete escolas do ensino básico do 2º ao 6º ano de escolaridade. As idades do estudo foram compreendidas entre os 7 e 14 anos, com 88,1% da amostra concentrada em crianças de 8 a 12 anos. Os resultados confirmam o do presente estudo. Em relação ao processo de vitimização, 5 crianças (1,3%) não responderam, já 204 (52,7%) nunca forma vítimas, 88 crianças (22,7%) responderam que foram vítimas pelo menos 1 ou 2 vezes e 90 crianças (24,2%) foram vítimas 3 ou mais vezes.

A escola é o local onde eles passam o maior tempo na presença dos amigos. Com essa conscientização e com a implementação de programas é possível mudar muito a realidade das escolas em relação ao *bullying*, tornando-as uma local onde os alunos gostem ainda mais de frequentar.

Para isso, os professores têm papel fundamental nesse processo, pois são eles que devem conduzir os alunos a esta reflexão. Eles precisam ter sensibilidade e conhecer o grupo com quem estão trabalhando, porém se faz necessário que também tenham conhecimento do assunto, que o tema seja discutido com mais profundidade entre os educadores no início do ano letivo, em semanas pedagógicas; é necessário trazer um profissional com conhecimento do tema, experiência, citando exemplos, para sanar dúvidas, que são muitas e comuns por parte dos professores; é preciso esclarecer conceitos e características das vítimas e agressores, criar em conjunto estratégias e ações individualizadas com alunos que estão envolvidos no processo. Com o conhecimento adquirido, os professores terão maiores condições e se sentirão mais preparados e seguros, poderão criar pequenos projetos em suas disciplinas, implementar um projeto no qual toda a comunidade escolar esteja envolvida, pois o combate à violência na escola só trará resultados se todos estiverem envolvidos no processo, a família, professores, supervisores e funcionários. Enfim, todos devem agir juntos, as crianças individualmente ou em grupos, em várias situações e em todos os locais da escola, como sala de aula, banheiros, biblioteca, corredores e recreios.

Tabela 27 – Agressão aos colegas

Variável	Escola de Intervenção					Escola de Controle				
	Pré		Pós		p	Pré		Pós		p
	n	%	n	%		n	%	n	%	
Desde o início das aulas quantas vezes fez mal a um colega?										
Nenhuma	124	62,0	129	65,8	0,20	139	72,0	141	74,6	0,35
1 ou duas vezes	45	22,5	49	25,0		39	20,2	35	18,5	
3 ou 4 vezes	17	8,5	5	2,6		3	1,6	6	3,2	
5 ou mais vezes	14	7,0	13	6,6		12	6,2	7	3,7	
Reúne-se com alguém para fazer mal:										
Sim	15	7,5	8	4,1	0,48	1	0,5	8	4,2	0,01
Só se ele(a) me irritar muito	64	32,0	61	31,1		57	29,5	49	25,9	
Não sei	7	3,5	7	3,6		5	2,6	18	9,5	
Não	114	57,0	120	61,2		130	67,4	114	60,3	

Na tabela 28, os resultados da pesquisa procuraram responder à questão se reuniu-se com alguém para fazer mal no último mês. Percebeu-se que os alunos não mudaram de opinião em relação à primeira coleta, ou seja, tivemos pequenas alterações em suas atitudes quanto a esta variável. Nas duas escolas houve um decréscimo do número de alunos que não se juntam a outros para fazer mal a outras crianças. Já na “uma vez”, na escola de intervenção os percentuais tiveram variação para mais. Esses percentuais também tiveram um aumento na escola de controle. Também apresentaram diferença para mais na variável “duas vezes”. Uma redução considerável percebemos na variável “três ou mais vezes”, observada na escola de controle.

Os resultados obtidos nesta variável somente eram os esperados para a escola de controle, pois nesta escola não houve a inserção dos materiais recreativos. Na escola de intervenção esperava-se uma redução na percentagem de crianças agressoras. Enquanto aplicava o programa observou-se um número maior de crianças brincando. Elas pareciam mais alegres com a proposta implementada, porém, levando-se em consideração os resultados, cabe uma observação e talvez esse tenha sido o motivo dos resultados não terem sido os esperados. O motivo pode estar relacionado com o espaço destinado para o recreio. Nessa escola, o espaço é menor, são muitas crianças

ocupando ou disputando um espaço para brincar e este é considerado inadequado.

O ser humano foi criado para se movimentar, é uma necessidade de todos e principalmente das crianças que estão em pleno desenvolvimento físico e motor. Por que os momentos mais alegres da escola são aqueles em que os alunos estão fora da sala de aula? Acredita-se que é porque eles têm a liberdade do movimento, não estão sentados em cadeiras e fileiras dentro de uma sala de aula, local onde muitas vezes são proibidos de olhar para o lado. Basta observar, é comum em qualquer escola, antes do início das aulas observarmos crianças correndo, explorando locais da escola onde possam estar brincando, utilizando o imaginário. É comum muitos alunos quererem chegar mais cedo à escola para poder brincar de “pega pega”, “pique esconde” ou outras brincadeiras que foram combinadas no dia anterior.

Diante desta reflexão, por mais que a escola tenha a preocupação de disponibilizar alguns equipamentos para os alunos, as filas ainda continuavam consideráveis e isso não foi observado pela direção da escola. A impressão é que eles tinham feito a sua parte e que nada mais se poderia fazer. Outro fator é que estes materiais eram fixos e isso desmotivava a participação dos alunos, por não haver mais um fato novo. Com isso, as brigas aconteciam diariamente. A estratégia de inserir materiais e também de mudá-los semanalmente para que um maior número de alunos estivessem envolvidos com esses materiais não obteve os resultados esperados para que se evitassem situações de *bullying*.

Tabela 28 – Prática de *bullying* de acordo com o período pré e pós-intervenção.

Variável	Escola de Intervenção					Escola de Controle				
	Pré		Pós			Pré		Pós		
	n	%	n	%	p	n	%	n	%	p
Reuniu-se com alguém para fazer mal no último mês?										
Nenhuma	164	82,0	159	81,1	0,55	165	85,5	148	78,3	0,18
1 vez	18	9,0	23	11,7		18	9,3	31	16,4	
2 vezes	5	2,5	7	3,6		4	2,1	6	3,2	
3 ou mais vezes	13	6,5	7	3,6		6	3,1	4	2,1	

Na tabela 29 do estudo, os percentuais demonstram que, em relação aos alunos ficarem sozinhos na escola, suas atitudes mudaram durante o

período do estudo, ou seja, em todas as variáveis, principalmente na escola de intervenção, na qual identificamos que os percentuais tiveram redução. Isso provavelmente se deve ao programa implantado, com a inserção de materiais recreativos, pois o objetivo era fazer com que os alunos brincassem uns com os outros, entre colegas de sua própria turma e também com os de outras turmas, para que houvesse maior interação entre alunos da mesma turma e também com de turmas diferentes. Pelos resultados apresentados nesta escola, pode-se concluir que o programa atingiu seu objetivo.

Na escola de controle, os percentuais apresentaram poucas mudanças em relação ao período pré e pós-intervenção. Os números apontam que as crianças mantiveram os mesmos comportamentos em relação ao fato de não procurarem outras crianças para poderem brincar, principalmente no horário do recreio.

Tabela 29 – Comportamentos dos alunos em relação ao brincar com os colegas no recreio entre o período pré e pós intervenção.

Variáveis de estudo	Escola de Intervenção					Escola de Controle				
	Pré		Pós		P	Pré		Pós		p
	n	%	n	%		n	%	n	%	
Quantas vezes já aconteceu de ficar sozinho?										
Nunca fiquei sozinho	137	68,5	151	77,0	0,19	124	64,2	120	63,5	0,77
1 vez esta semana	22	11,0	18	9,2		38	19,7	32	16,9	
1 ou 2 vezes este semestre	21	10,5	9	4,6		16	8,3	17	9,0	
Duas ou mais vezes esta semana	19	9,5	17	8,7		15	7,8	19	10,1	

7.8. Percepção sobre os recreios

Os próximos resultados a serem apresentados estão relacionados ao nível de satisfação dos recreios nas duas escolas que fizeram parte do estudo. A pesquisa tinha por objetivo investigar principalmente o horário dos recreios, referentes à satisfação, supervisão, espaços, materiais disponibilizados e o pensamento a respeito dos recreios.

Na tabela 30, apresentamos os resultados referentes à questão se os alunos gostam ou não dos recreios nas suas escolas. Os números indicam que, independente do tipo de recreio que acontece nas escolas, as crianças o

adoram, como já foi citado anteriormente é o momento mais esperado por eles. Assim, os números em relação a esta questão apresentaram poucas variações, 83% dos alunos da escola de controle e 85% da escola intervenção gostam ou adoram o recreio. Isso reforça a importância que este momento tem para a criança, merecendo mais atenção e cuidado por parte dos profissionais que estão na direção das escolas. A necessidade da existência do recreio é indiscutível. O recreio, nos dias em que não há Educação Física, tornou-se o único momento que as crianças possuem para se movimentar.

Nos estudos de Pereira et al. (2009) verifica-se que apesar de o *bullying* ser mais frequente nos horários de recreio, as crianças de 2º ao 6º ano de escolaridade gostam ou adoram os recreios (83%), apenas 1% afirmou não gostar nada, 1,6% não gostar, e 12,4% gostar mais ou menos, o que confirma os resultados aqui apresentados.

Por isso, ao saírem das salas de aula, após ficarem sentadas por várias horas, elas “explodem” em movimento. Isto é normal, pois o movimento humano está nas bases antropológicas do homem. O recreio na escola nos remete ao brincar e isso faz parte da criança. Ela utiliza todo tempo livre para jogar, seja na escola, em casa ou na rua. Assim, tem que se pensar o recreio como um momento em que todos participem de forma igual, onde lhes seja concedido o mesmo direito e acesso a tudo o que pode ser proporcionado, sem o risco de nenhuma criança deixar de desfrutar do mesmo e de fazer o que mais gosta ou seja, brincar.

Tabela 30 – Percepção dos alunos sobre o recreio no período pré e pós intervenção

Variável	Escola de Intervenção					Escola de Controle				
	Pré		Pós		p	Pré		Pós		p
	n	%	n	%		n	%	n	%	
Gosta do recreio?										
Não gosto	3	1,5	9	4,6	0,19	4	2,1	4	2,1	0,70
Gosto mais ou menos	30	15,0	24	12,2		18	9,3	24	12,7	
Gosto	49	24,5	41	20,9		40	20,7	32	16,9	
Adoro	118	59,0	122	62,2		131	67,9	129	68,3	

Quanto à supervisão dos recreios, os alunos das duas escolas pesquisadas relatam, na tabela 31, que têm conhecimento da supervisão dos

recreios e praticamente os números permaneceram inalterados. A preocupação da direção em não deixar os alunos sozinhos se reflete nos resultados apresentados nas duas escolas, porém observou-se que, enquanto aplicávamos o programa de intervenção na escola, a supervisão deixou de existir e isso é apontado pelos alunos quando se observa uma pequena redução neste percentual. No recreio escolar, é indispensável a presença de funcionários, professores, direção, supervisão ou quaisquer outros que tenham condições de auxiliar na efetivação de medidas que sejam tomadas em benefício da criança, na preservação do seu direito de brincar em segurança, no respeito a sua integridade física e moral. Esta intervenção de profissionais não inclui somente os professores de Educação Física, mas todos os demais, de maneira que a supervisão nos recreios seja feita de forma rotativa pelos demais professores, pois estes também devem ter direito a usufruir o seu intervalo que, muitas vezes, é um dos poucos espaços de tempo que possuem para ‘trocar algumas idéias’ com seus colegas. Além disso, as crianças sentem-se mais seguras quando têm alguém observando-as, porém, é necessário que essas pessoas observem e realmente façam a supervisão, que não estejam somente marcando presença; elas devem circular nos espaços, intervir nas situações que considerem inadequadas por parte dos alunos, deem-lhes atenção quando são procuradas, procurem saber o que aconteceu, pois geralmente os alunos procuram as pessoas para relatar algum fato de agressão ou confusão acontecido no horário do recreio. São estes alunos que têm a coragem de relatar os fatos que os incomodam, porém, muitas vezes, não são ouvidos e não lhes é dada a atenção necessária, desmotivando-os a relatar o que estão observando, em futuras situações.

Tabela 31 – Percepção dos alunos sobre a presença do adulto no recreio no período pré e pós intervenção

Variáveis	Escola de Intervenção					Escola de Controle				
	Pré		Pós			Pré		Pós		
	n	%	n	%	p	n	%	n	%	p
No recreio tem um professor cuidando?										
Sim	194	97,0	187	95,4	0,32	186	96,4	185	97,9	0,38
No recreio tem um funcionário cuidando?										
Sim	174	87,0	163	83,2	0,35	174	90,2	168	88,9	0,69

Os resultados apresentados, na tabela 32, demonstram que as crianças necessitam de espaço e que, principalmente na escola onde foi realizada a intervenção, esse espaço é considerado pequeno, cujos resultados apresentam diferenças estatisticamente significativas, teria que ser maior. Pelo fato de termos inserido boa quantidade de materiais no horário do recreio, entendemos que as crianças procuraram se movimentar mais. Com isso, observou-se que os espaços da escola, de acordo com a opinião da direção, professores, inspetores e também do pesquisador, são insuficientes para o número de crianças participantes do recreio. Percebemos isso nas respostas dos alunos na escola de intervenção, quando foi lhes questionado se no recreio de sua escola tem muito espaço para brincar. Quanto a questão “tem espaço para brincar”, o percentual de crianças que afirmaram não ter espaço aumentou, o que indica que ao pegar algum material, procuraram um espaço, porém, tiveram que se apertar com outras crianças enquanto brincavam. Na questão “um pouco”, os números também aumentaram, o que reforça o que foi descrito anteriormente. Para confirmar o pouco espaço que as crianças têm para brincar nesta escola, quando lhes foi perguntado se tinham “muito espaço para brincar”, os números reduziram. O problema que a escola enfrenta é o grande número de alunos para um espaço muito reduzido. Neste sentido, sugeriu-se que a biblioteca permaneça aberta durante o recreio e que se pense na possibilidade de realizar o recreio em dois momentos. No primeiro, trazer também as 3ª séries, no segundo, as 4ª séries. Estes dois momentos possibilitariam o acesso das turmas menores a todos os espaços físicos do pátio da escola e eles não precisariam se aglomerar nos brinquedos que a escola disponibiliza e nos que fazem parte do programa.

Na escola de controle também se observaram diferenças. Quando os alunos relataram que têm pouco espaço para brincar, os percentuais aumentaram, comparando-se com a escola de intervenção, onde os espaços são maiores para praticamente o mesmo número de crianças. Porém estas respostas podem estar relacionadas com não tem nada para fazer durante o horário do recreio. Na escola de controle não existe nenhuma atividade e não é proporcionado a eles o contato com nenhum tipo de material recreativo, assim, as crianças acabam ficando sem opções. Desta forma, podem estar fazendo esta relação do não ter o que fazer com o espaço disponibilizado pela escola. A

redução nas respostas sim tem muito espaço para brincar reforçam o que foi descrito anteriormente.

É importante relatar que os espaços não sofreram qualquer modificação durante o período de intervenção nas escolas participantes do estudo e, em relação ao espaço, este até parece maior quando não há equipamentos.

Tabela 32 – Percepção dos alunos sobre o recreio no período pré e pós intervenção

Variáveis de estudo	Escola de Intervenção					Escola de Controle				
	Pré		Pós		p	Pré		Pós		p
	n	%	n	%		n	%	n	%	
O recreio tem muito espaço para brincar?										
Não	2	1,0	12	6,1	0,01	0	0,0	2	1,1	0,01
Um pouco	88	44,0	116	59,2		18	9,3	42	22,2	
Sim	110	55,0	68	34,7		175	90,7	145	76,7	

A questão apresentada na tabela 33 representa as respostas relacionadas aos materiais disponibilizados no horário do recreio. Fica claro, diante das respostas obtidas na escola de intervenção, que a inserção do programa refletiu positivamente nas respostas dos alunos. Vale lembrar que antes da pesquisa era um dos critérios de seleção das escolas que ambas não tivessem o recreio com materiais. Assim, identificamos que quando os alunos foram questionados sobre esta questão, apontaram que melhorou, ou seja, as opções aumentaram em relação ao que já era disponibilizado anteriormente aos alunos. Na escola de intervenção, já havia equipamentos disponíveis para os alunos como: duas mesas de pebolim (matraquilhos), uma mesa de tênis de mesa, uma cama elástica, uma piscina de bolinhas e uma mesa de futebol de botão. Os resultados apresentaram diferença significativa para a escola de intervenção, mas apresenta uma relação inversa ao esperado, tendo diminuído o número de alunos que afirmou ter materiais para brincar. Destacamos, também, que os materiais disponibilizados possibilitariam que as crianças interagissem umas com as outras como, por exemplo, o elástico, quando se observou muitas crianças de ambos os gêneros e séries diferentes participando da mesma atividade com muita alegria e disposição, uns até colaborando com os outros.

Além disso, na medida em que há pessoas orientando ou supervisionando, é possível disponibilizar materiais para o recreio, trabalhar a questão da responsabilidade, do zelo, do dividir e do compartilhar. Ainda, quando a escola se depara com a falta de equipamento material, é possível pensar na criação de brinquedos a partir de sucatas, que podem ser feitos nas próprias aulas com materiais alternativos.

Dessa forma, a intervenção pode ter sido considerada positiva. Toda a escola deveria propor programas de intervenção pelo mínimo que estivesse ao alcance de toda escola, pois ninguém deve passar por constrangimentos, ser agredido, não ter espaço para brincar em paz (Neto, 2005).

Na escola de controle não se registraram mudanças significativas.

Tabela 33 – Percepção dos alunos sobre a presença de materiais no recreio entre o período pré e pós intervenção

Variáveis de estudo	Escola de Intervenção					Escola de Controle				
	Pré		Pós			Pré		Pós		
	n	%	n	%	p	n	%	n	%	p
O recreio tem muito material de recreação para brincar?										
Não	2	1,0	5	2,6	0,02	97	50,3	111	58,7	0,21
Um pouco	57	28,5	76	38,8		68	35,2	59	31,2	
Sim	141	70,5	115	58,7		28	14,5	19	10,1	

Na tabela 34, os alunos foram questionados em relação ao recreio da sua escola. Os resultados indicam que não há diferenças significativas. O programa de intervenção implementado permitiu melhorias moderadas quando verificamos que na variável “vivem atrás de mim para mexerem comigo” estes números reduziram, o que indica que um maior número de crianças deixaram de perseguir e mexer com outras crianças. Outra variável que comprova isso é que o número de relacionamentos aumentou em relação ao período entre pré e pós-intervenção, fato também identificado na variável em relação aos espaços em que as crianças procuraram brincar mais. Porém, encontraram dificuldades em relação ao espaço disponibilizado para elas no recreio diante do número de alunos que participam nesta escola, o que também já foi discutido em resultados anteriores.

Um resultado que apresenta diferenças estatisticamente significativas na escola de controle, é relativa à questão “se tem amigos ou não para brincar” na escola durante o horário do recreio, na qual se verificou uma redução. Essas diferenças são positivas, pois diminuiu o percentual de crianças sem amigos para brincar. Isso é um indicativo de que reduziu a percentagem de crianças isoladas, excluídas, impedidas por alunos, ou seja, que deixaram de ser vítimas de *bullying*.

Essa redução de companheiros é relativa, pois inúmeros fatores podem ter interferido nas respostas das crianças. Isso ocorreu na escola de intervenção, quando tal fato pode ter ocorrido pela presença do pesquisador no horário do recreio. De certa forma, ele pode ter influenciado no comportamento das crianças durante todo o período de observação e aplicação do programa e durante a aplicação do questionário no pós-teste.

O sentimento da presença de uma pessoa, quando participa do espaço no qual as crianças vivem com seus pares, talvez possa intervir na afinidade de valores e pensamentos delas; a influência desta pessoa pode alterar o relacionamento das mesmas e também dos adolescentes, interferindo em seus comportamentos.

Tabela 34 – Relacionamento dos alunos no horário do recreio no período pré e pós intervenção

Variáveis de estudo	Escola de Intervenção					Escola de Controle				
	Pré		Pós			Pré		Pós		
	n	%	n	%	p	n	%	n	%	p
O que pensa sobre o recreio da escola?										
Não tenho amigos para brincar	13	6,5	10	5,1	0,50	11	5,7	3	1,6	0,02
Vivem atrás de mim para mexerem comigo	17	8,5	11	5,6	0,23	20	10,4	20	10,6	0,93
Não posso brincar do que gosto	22	11,0	30	15,3	0,26	26	13,5	24	12,7	0,96
Há muitos meninos e meninas, não há espaço para brincar	33	16,5	39	19,9	0,55	19	9,8	17	9,0	0,66
Os outros meninos e meninas só gostam de brincar de lutas e empurrões	21	10,5	17	8,7	0,60	23	11,9	20	10,6	0,70
Brinco com os amigos	173	86,5	173	88,3	0,43	173	89,6	177	93,7	0,23

Após a apresentação dos resultados dos dois estudos, podem-se confirmar algumas das hipóteses em relação ao objetivo da pesquisa, as quais serão apresentadas ao final do estudo.

Em síntese, num primeiro momento, fica clara a existência do *bullying* nas escolas e quando os resultados demonstraram que boa parte dos alunos já foram vítimas uma ou duas vezes, o que já se esperava, pois não existe escola sem a presença do *bullying*, seja da rede pública ou particular.

Também se identificou que os tipos de agressão mais comuns são os considerados *bullying* de forma direta, como bater, dar murros, ameaçar e chamar de nomes feios, característico do gênero masculino; e a difamação, o isolamento, caracterizado como *bullying* indireto, muito adotado pelo gênero feminino, o que já pôde ser afirmado em estudos anteriores, o que responde a questão 1 do estudo.

Em relação aos locais mais comuns de vitimação, foram apontados pelos alunos o pátio, as salas de aula e o recreio, sendo este o local de maior ocorrência.

Grande parte dos alunos tem conhecimento da supervisão dos recreios por um professor ou funcionário, mas muitos não sabem identificar se os mesmos estão ali para impedir as atitudes de alguns alunos relacionadas à indisciplina e violência dentro do contexto escolar. Fato positivo verificado no estudo é que os alunos se mostram muito solidários com os alunos que estão sendo incomodados e procuram buscar ajuda de alguém para que intervenha em favor de quem está sendo provocado por outros alunos, caso não encontrem, procuram ajudar as vítimas mesmo que não as conheçam.

Quanto à questão referente às características dos agressores, o estudo apontou que são os alunos das próprias séries que provocam as situações e que, entre eles, o gênero masculino aparece em maior número nas escolas nos períodos pré e pós-intervenção.

Em relação ao horário do recreio, os alunos relataram que o adoram, pois é o momento onde os alunos ficam “livres”, sem a supervisão direta dos professores, estão fora do ambiente da sala de aula, mesmo tendo sido apontado pelos próprios alunos como local onde ocorrem os maiores problemas em relação às agressões.

Como a proposta do estudo era verificar a eficácia do programa, o que pôde ser diagnosticado é que após a inserção dos materiais recreativos na escola de intervenção, os mesmos tornaram-se atrativos para as crianças, além disso, como os materiais eram substituídos a cada início de semana do

programa, o recreio ficou com outras opções de atividades. Assim, observou-se uma maior sociabilização entre os alunos de todas as séries. Com base no que foi descrito anteriormente, esses resultados vêm confirmar estudos anteriores, como o de Marques (2005), em que o recreio com materiais é o preferido das crianças.

A eficácia do programa apresentou resultados em relação à diminuição das práticas agressivas durante o horário do recreio na escola de intervenção, porém, não atingiu maiores números devido alguns fatores que puderam ser identificados pelo pesquisador, os quais foram relatados na análise dos resultados do estudo. Como exemplo, foi citado o espaço físico disponibilizado para os alunos na escola onde foi aplicado o programa.

Diante destas considerações, surgem outras questões: o que poderia ser feito? Como podemos melhorar a qualidade dos recreios nas escolas? Com base nas evidências deste estudo, algumas sugestões podem ser deixadas no intuito de contribuir para que a escola que fez parte do estudo e outras que se identifiquem com esta realidade repensem o seu recreio.

Discussão dos resultados

Em relação ao número de participantes no estudo, nos dois momentos de avaliação (pré e pós-intervenção), foi idêntico, tendo-se verificado a ausência de alguns alunos no segundo momento que é comum quando se trata de estudos com coletas de pré e pós intervenção. Alguns alunos, durante o período entre as coletas mudam de escola, de cidade ou desistem de estudar. Como é uma escola em que o poder aquisitivo e o nível de instrução dos pais ou responsáveis é baixo, estes não insistem nem motivam seus filhos para que continuem estudando.

Identificou-se também que existe uma variação quanto às idades dos alunos, alguns bem mais novos (8 anos) com alunos mais velhos (12 anos) estes provavelmente são os que tem reprovações, sendo este um número elevado nas duas escolas pesquisadas, isto é muito comum em todas as escolas da rede municipal. Diante da diferença da faixa etária em uma mesma sala de aula e também nos recreios, estes alunos são em maior percentagem agressores do que os alunos com sucesso educativo tal como demonstrou Pereira et al. (2004) e normalmente causam os maiores problemas relacionados com a indisciplina e conflitos gerados na escola, em conformidade com a observação não sistematizada que fui realizando ao longo do trabalho de campo. Esse facto pode ser explicado por não aceitarem as reprovações e conviverem com crianças bem menores que eles e, assim querem demonstrar superioridade em relação às outras crianças, perseguindo-as, inibindo, perturbando e as provocando, principalmente quando estão longe dos olhos dos professores e inspetores.

Em relação à percentagem de alunos vitimados desde quando se iniciou o semestre, ficou claro que entre os períodos dos estudos não houve grandes mudanças e não foi verificada diferenças significativas entre a 1ª e a 2ª avaliação nas duas escolas. Porém, identificou-se redução em praticamente todas as variáveis do estudo quando se referia à diminuição do número de vítimas entre 1 até 5 ou mais vezes, na escola intervenção onde foi aplicado durante o período de seis semanas um programa de intervenção com a inserção de materiais recreativos durante o horário do recreio. Entendo que

isso foi o resultado positivo deste estudo, pois, observou-se que a grande maioria dos alunos se envolveu com os materiais e as possibilidades de atividades que poderiam ser realizadas só ou em grupos no horário do recreio, quando puderam convidar e brincar com outros colegas, prática essa que não era comum antes de implementar o programa. Em estudos realizados por Hirschstein, et al. (2007) e Pereira (2008) com crianças dos 1º e 2º ciclos em 18 escolas dos concelhos e Braga e Guimarães também se verificaram resultados idênticos ao presente estudo quanto à diminuição do nível de vitimação de estudantes. Durante o programa foi possível observar um maior envolvimento de todos que participavam do recreio, já não se percebia crianças isoladas sem brincar. Quanto aos materiais apesar de não serem numerosos, atenderam à necessidade dos alunos tendo proporcionado um recreio mais alegre e menos conflituoso, como deveria ser.

Na escola controle não foi observado nenhuma diferença em relação à diminuição do número de vítimas entre os períodos pré e pós intervenção.

Referente ao último mês de aulas observou-se que em relação à vitimação, houve redução do número de alunos que foram perseguidos ou incomodados por outros colegas da escola. Identificou-se um aumento dos níveis de agressão e vitimação entre os alunos na variável “três ou mais vezes” na escola controle. Tal resultado nos alerta e reforça a importância que as escolas devem se preocupar mais com os recreios, tornando-os mais atrativos, ocupando os espaços ociosos, oportunizando aos alunos acesso a materiais recreativos, com planejamento e organização, para isso não há necessidade de grandes investimento, basta verificar o que se tem disponível, a exemplo de como aconteceu no programa implementado na escola. Caso não seja identificado as agressões, conflitos, discussões entre os alunos pela direção, professores e inspetores ou aqueles que cuidam dos recreios, estes números podem aumentar e trazer sérias e irreversíveis consequências aos alunos que sofrem constantemente com isso.

Considerando que são crianças na faixa etária entre os 9 e 10 anos de idade já apontado em estudos realizados por O'Moore *et al.* (1997) na Irlanda e em pesquisa conjunta Brasil e Portugal realizada por Ens, Souza e Nogueira (2010) identificaram que o *bullying* de forma indireta é comum em crianças desta faixa etária, o que está em conformidade com os resultados do presente

estudo. A grande maioria das crianças responderam que são chamadas por apelidos maldosos, são xingadas, que comentam com outros alunos sobre alguma coisa no que lhe diz respeito. Entendo que isso não poderia se apresentar de forma diferente, principalmente na escola de intervenção, pois os espaços para o recreio são inadequados, as crianças tem para o recreio pequenos espaços, que não permite a circulação, são pequenos corredores como pode ser verificado nas figuras apresentadas no presente estudo. Sem o espaço adequado as crianças ficam muito próximas, praticamente esbarrando-se umas nas outras.

Na escola controle identificou-se redução em todas as variáveis do estudo, quando várias crianças responderam que deixaram de serem importunadas por outras, desta forma, entendo que o programa implementado proporcionou que as crianças participassem do recreio brincando, se divertindo, pois tinham mais possibilidades e oportunidades. A variedade de equipamentos disponibilizados no recreio pelo programa fez com os participantes estivessem mais envolvidos com brincadeiras, atividades que propiciaram mais integração entre os alunos e como consequência do processo, novas amizades.

Quanto aos locais de ocorrência do *bullying*, foi identificado no primeiro estudo que o recreio foi o local onde ocorreu o maior número de agressões entre os estudantes Mayer & Krebs (2000), Gomes *et al.* (2007), Meraviglia *et al.* (2003), Frey *et al.* (2005), Paredes, Álvarez, Lega, & Vernon (2008) e Pereira *et al.* (2004) penso que podia inserir o artigo que indico pesquisaram escolares na faixa etária entre os 7 e 14 anos identificaram que o recreio é o local onde ocorrem o maior número de agressões entre os alunos o que confirmam os resultados apresentados no presente estudo. Porém com a implementação do programa de intervenção este foi o único local que os resultados não apresentaram diferenças significativas. Já em outros locais houve redução e isso se deve ao programa implementado que procurou envolver as crianças em várias atividades com a disponibilização de diferentes tipos de materiais em cada semana, desta forma os alunos fortaleceram seus grupos e também criaram-se outros grupos, pois em algumas atividades havia a necessidade de ter no mínimo três crianças para brincarem, como por exemplo a corda. Durante a pesquisa observou-se que o interesse das

crianças pelos materiais disponibilizados era grande, e entre essas brincadeiras o ambiente vivenciado pelos alunos também mudou. As crianças brincavam mais, em alguns momentos o recreio se transformou, ao contrário do que acontecia antes, onde as crianças saíam das salas de aula e não tinham “nada pra fazer” com a pesquisa as crianças buscavam algo para fazer, brincar com algo com os equipamentos e com alguém. Entendo que essa harmonia verificada entre os alunos no horário do recreio, se estendeu aos outros locais da escola, onde identificou-se reduções nos níveis de agressão e vitimação, como na “sala de aula”, “corredores e escadas”. A nossa investigação confirma o estudo realizado por Pereira (2008), em 18 escolas dos concelhos de Braga e Guimarães com crianças do 1º e 2º ciclos, que tinha por objetivos a redução dos níveis de agressão no horário do recreio pois obteve resultados similares aos do presente estudo.

A criança normalmente busca por meio do brincar estabelecer novas relações de amizade com outras crianças e isso acontece de forma natural, o lúdico é um meio que oportuniza isso. Assim, observou-se que os grupos que inicialmente se reuniam para fazer mal a outras crianças mudaram, ou seja, utilizaram de sua criatividade para brincar ao invés de correr atrás de outras crianças para fazerem mal quando no estudo identificou-se que houve um aumento de alunos que deixaram de “mexer”, com outros alunos entre os períodos do estudo. Arseneault et al., (2008), em estudo realizado identificou que a relação entre crianças, ambiente e tarefa pode fazer com que casos de *bullying* sejam reduzidos, neste sentido, o programa implementado apresentou resultados positivos quando se refere as crianças que tem características de serem agressores. Entendo que é possível mudar a realidade dos recreios e dos comportamentos agressivos quando há interesse e conhecimento da realidade existente no contexto escolar por parte dos professores e direção da escola por meio de ações simples, desde que todos aceitem que o problema da violência acontece na sua escola, caso contrário, os problemas relacionados ao *bullying*, somente aumentarão e quando pensar em se tomar alguma atitude pode ser tarde. Outra observação em relação ao estudo é que ficou claro que respeitado o percentual verificado nos resultados, meninos e meninas de forma individual ou em grupo fazem mal a outras crianças.

Quanto ao papel dos professores e funcionários na prevenção ao *bullying* na escola, na opinião dos alunos, eles não conseguem perceber esta ação que deveria ser realizada de forma contundente e visível aos olhos dos alunos, entendendo que isso seria muito importante sensibilizar e formar os professores e funcionários para o efeito. Os resultados do presente estudo apontam que 40% dos alunos pesquisados não tem clareza dessa intervenção. Muito dos professores, por se tratar de uma escola pública entendem que esse não é o seu papel na escola, que o seu papel é só o de repassar os conteúdos que fazem parte do seu planejamento elaborado no início do ano. O que os docentes precisam entender é que proporcionar um clima de harmonia na sala de aula além de melhorar o ambiente, facilita o aprendizado dos alunos, faz com que tenham um maior rendimento e como consequência, menos reprovações. O professor que hoje atua na escola tem que entender, que seu papel tem que ir além de simplesmente repassar conteúdos, o professor tem que ser um educador, mediador, dar exemplos, mostrar caminhos, trabalhar valores essenciais para sua formação, para que seus alunos saiam pessoas melhores do que entraram na escola. Outra observação que se faz necessária, é que por se tratar de escolas onde o poder aquisitivo dos pais é baixo, a maioria das crianças vivem praticamente sozinhas, são educadas por irmãos mais velhos, tios ou avós ou por ninguém, onde os limites muitas vezes não são estabelecidos e isso se estende a seus comportamentos na escola. Em conversa com a direção das duas escolas, relataram que o corpo docente é descomprometido, imaturo, mal remunerado e as infra-estruturas são péssimas, dessa forma não se pode cobrar nem esperar muito em relação a qualquer outra realidade a qual se identificou no presente estudo.

Por esta ser a realidade da escola, muitos dos alunos têm medo de procurar ajuda. Por parte dos professores pelo fato de não terem apoio, dos seus amigos, muitas vezes por medo ou receio de serem as próximas vítimas dos agressores, isso refletiu nos resultados apresentados na fase pré e pós intervenção e verificou-se na escola controle quando as crianças foram questionadas se chamam alguém para ajudá-las, apresentando resultados estatisticamente significativos. Em estudo confirma a investigação realizada por Pereira et al. (2009) ao relatar que muitas crianças foram vítimas de outras crianças no contexto escolar. Diante do exposto a escola deveria tomar

medidas que pudessem mudar a realidade apresentada, como, por exemplo, a participação de professores que realmente fossem comprometidos com um projeto anti *bullying*, que fizessem a supervisão dos recreios com a intenção de proporcionar maior segurança e com isso melhorar o ambiente para os alunos, que inibissem e interviessem no momento que identificassem os casos de indisciplina e violência principalmente, no horário do recreio. Desta forma, entendo que encorajaria os alunos a comunicarem tudo o que os incomoda e que os impede de participar efetivamente do horário do recreio, seja brincando ou aproveitando seu tempo para fazer aquilo que cada um tem vontade. Por outro lado inibiria as atitudes dos dos agressores, pois com a supervisão direta dos professores, como já foi apontado no presente estudo e referido em estudos anteriores como os de Marques (2005) e Pereira (2008) que apresentam reduções significativas quando a diminuição do *bullying* principalmente no horário do recreio com a presença de alguém cuidando no horário do recreio.

Em relação a informar sobre as práticas de vitimação, os resultados do estudo apontaram que os alunos procuram as pessoas com quem têm maior afinidade, seja seu pai, mãe, irmão ou seus amigos. Em estudo realizado Pereira et al. (2010) em escolas públicas do ensino básico em Portugal, constituída por 3891 alunos. O estudo apresenta resultados similares aos da pesquisa em questão, no qual, de modo geral, constata-se que a maioria dos alunos não denuncia as situações de vitimação. Os resultados do estudo apontam que os alunos que denunciam as situações das quais são vítimas, são os rapazes. Eles se manifestam contando a alguém quando estão sendo incomodados por outros alunos.

De forma geral, verificou-se que após a implementação do programa os percentuais aumentaram, o que significa que a inserção dos materiais disponibilizados para os alunos fizeram com que os alunos se sentissem mais envolvidos em atividades lúdicas e seguros, pois, verificando-se um aumento das relações de convívio e amizade entre eles, quando se identificou na escola intervenção resultado estatisticamente significativos quando referem contar a um amigo que está sendo incomodado por alguém.

Tais resultados estão relacionados com as atividades propostas durante as seis semanas em que durou o programa. A proposta foi que a cada semana

eram disponibilizados materiais diferentes para que as crianças mantivessem o interesse, pois, se não fosse desta forma, se tornariam repetitivos e desmotivantes. Muitos dos materiais disponibilizados foram pensados para que houvesse maior interação entre os participantes do recreio, assim, brincar em grupo se tornou mais interessante e também aumentou o círculo de amizades entre os alunos da própria turma e de outras séries.

Para a escola controle, os resultados revelaram um aumento do percentual em relação a se reunir com outros para fazerem mal a outros alunos durante o horário do recreio, apresentando resultados estatisticamente significativos, sendo que tal não ocorreu na escola de intervenção. Em estudo realizado por Pinheiro (2006), no qual participaram 239 alunos dos 11 aos 14 anos, de ambos os sexos, que cursavam da 5ª à 8ª séries apontou que 49% dos alunos estiveram envolvidos com casos de bullying. Em outro estudo realizado por Pereira et al. (2009) contou com uma amostra de 387 alunos, de sete escolas do ensino básico do 2º ao 6º ano de escolaridade onde foi identificado que muitos dos alunos se reúnem para fazerem mal a outros principalmente no horário do recreio o que confirmam os resultados do estudo. Nesta idade, os alunos não tem a mínima noção das consequências que esse tipo de ação pode trazer a quem sofre com o *bullying*, assim, o papel do professor tem papel fundamental na prevenção e conscientização dos alunos em relação a esta prática para isso é necessário que tenham conhecimento do fenômeno e como saber, como proceder quando se deparam diante de situações de bullying na escola. Temos que entender que é na escola que alunos passam grande parte do seu tempo, portanto, direção, coordenadores e professores devem rever sua prática e se preocupar em mudar a realidade das escolas as quais estão inseridos.

Os alunos em grande parte do tempo em que estão na escola, ficam em sala de aula, para muitos isso é entediante, mas por outro lado, necessário. Quando os alunos têm a oportunidade de saírem da sala de aula, têm a necessidade de gastar toda a energia acumulada, porém, muitas vezes extrapolando todos os seus limites. Muitas vezes, o brincar pode estar associado a correr, pular, saltar e se não tiver local para isso, vai procurar outra coisa para fazer, como por exemplo provocar os outros, provocar, importunar os outros. Na escola de intervenção, entendendo isso, inseriu alguns

equipamentos para seus alunos como mesa de ping-pong, piscina de bolinhas, cama elástica, mas não com o número suficiente para atender a vontade dos alunos. As filas eram enormes e nestas os empurrões e as discussões eram frequentes, muitos por serem intimidados pelos outros nem tentavam brincar. Por esse motivo é que no programa de intervenção a preocupação foi de inserir o maior número de materiais possível para atender e proporcionar para que um maior número de alunos estivesse envolvido com os equipamentos e as brincadeiras, buscando que o número de casos relacionados ao *bullying* reduzissem.

Com o procedimento adotado, na escola intervenção, foi verificado a redução do número de crianças que ficaram sozinhas no horário do recreio, conforme relatado pelas crianças na escola. Já na escola controle os resultados apontaram que isso não aconteceu, um maior número de crianças ficaram sozinhas durante o horário do recreio, durante o período de aplicação do estudo.

Quanto à percepção dos alunos em relação ao recreio ficou claro na pesquisa que nas duas escolas pesquisadas as crianças, independente do tipo de recreio, adoram-no. Na opinião delas, é o momento onde elas têm tempo para fazer o que mais gostam, brincar. O presente estudo confirma os resultados obtidos por Pereira et al. (2009) referente à opinião positiva dos alunos face ao recreio escolar. Nesse sentido, entendo que as escolas precisam de forma imediata repensar nos recreios das escolas, entender que esse momento é tão importante quanto o tempo que os alunos passam em sala de aula. Se nestas existe a preocupação com a decoração, ilustrações para que deixem um ambiente agradável, alegre, aconchegante ou de acordo com o mundo na qual as crianças vivem, o dos sonhos de super heróis, do faz de conta, os recreios estão longe desta preocupação. Com o pouco tempo da aplicação do programa de intervenção na escola, levando em consideração o ano todo, os resultados podem ser considerados satisfatórios quando se verificou o aumento dos alunos que passaram a adorar o recreio da escola de intervenção.

Quanto à supervisão dos recreios, os alunos das duas escolas pesquisadas relatam que tem conhecimento da supervisão dos recreios. Em relação a isso, entendo que não adianta somente colocar alguém para

supervisionar o recreio, essa pessoa tem que se preparar pra isso. Primeiro tem que observar o recreio atentamente, e se possível, de forma individual, pois em duplas, com certeza se envolverá em um conversa com quem está com ela e o recreio fica em segundo plano. Outro ponto que considero importante, é que esta pessoa esteja preparada para intervir de forma imediata nos problemas identificados, mas para isso tem que saber como e de que forma, precisa ter conhecimento do fenômeno, conceito, características das vítimas e agressores. É importante relatar que, independente de quem vai cuidar do recreio, a sua formação e essas informações são essenciais.

Em relação aos espaços disponibilizados para o recreio nas escolas pesquisadas ficou claro que as crianças conhecem bem a realidade com a qual convivem diariamente. Enquanto que na escola de intervenção as crianças relatam que tem pouco espaço para brincar e estão cientes desta necessidade. A criança, principalmente na faixa etária pesquisada precisa de espaço, e nesta escola isso não é possível. Os espaços são reduzidos a corredores e incompatível diante do número de alunos que participam do recreio na escola intervenção, no recreio são duzentos alunos participando, disputando cada metro quadrado, distribuídos em seis turmas das 3ª e 4ª séries do ensino fundamental. Porém, identificou-se que após o programa de intervenção implementado, na opinião dos alunos, ficou ainda mais evidente essa falta de espaço, quando as crianças tinham com que brincar mas não onde brincar.

Associado a esta informação está relacionado à inserção dos materiais disponibilizados para os alunos quando se identificou diferenças estatisticamente significativas em relação à questão se tem muito material de recreação para brincar. Os equipamentos inseridos no horário do recreio foram os que tínhamos, num primeiro momento esquecidos em um armário da escola, outros foram confeccionados pelo próprio pesquisador, como o elástico. Com a mudança dos materiais a cada semana, criou-se um “novo” recreio para os alunos, agora eles tinham algo para fazer, preocupados em utilizar os brinquedos convidando outros para brincar, os alunos mudaram as atitudes e comportamentos reduzindo os episódios de bullying. Ficou claro que pequenas ações realizadas na escola podem mudar um contexto, entendo que na escola de intervenção, os alunos vivenciaram um “novo tipo de recreio” que na verdade, não é mais tão novo assim, ou seja o recreio com equipamentos

lúdicos que proporcionam alguma diversidade de atividades. Neto em estudo realizado em (2005) , relata que toda escola poderia mudar a realidade dos recreios escolares com simples iniciativas e ações, reconhecendo que o *bullying* está presente nas escolas, buscando conhecer e entender o fenômeno mas que é possível mudar tal realidade implementado programas anti *bullying*, utilizando dos recursos que a escola apresenta, procurando desta forma evitar que crianças fiquem sozinhas, sejam importunadas e que não tenham com quem e com quem brincar.

Conclusões

O presente estudo teve como principal objetivo verificar se a utilização de jogos e brincadeiras no recreio escolar pode contribuir para a diminuição de práticas agressivas entre pares na faixa etária entre os 9 e 10 anos de idade. Para isso foi implementado um programa de intervenção diário com a inserção de materiais recreativos no horário do recreio durante um período de seis semanas.

O *bullying* é um problema que afeta diretamente as escolas, sejam elas da rede pública ou particular. Tais episódios estão relacionados aos inúmeros problemas que afetam toda a comunidade escolar de forma geral e das escolas pesquisadas, diante disso, grande parte dos participantes do estudo viveu e observou a presença do *bullying* em suas escolas. Os resultados obtidos no presente estudo confirmaram grande número de vítimas e agressores.

Assim, as considerações apresentadas após análise e a discussão dos resultados do estudo nas fases pré e pós intervenção, permitiram formular as seguintes conclusões:

Concluiu-se que existe a presença do *bullying* nas escolas pesquisadas em proporção elevada, uma vez que os resultados demonstraram que grande parte dos alunos já foram vítimas uma ou duas vezes. Nas duas escolas pesquisadas os níveis de *bullying* foram elevados, preocupantes, portanto, os resultados iniciais, da avaliação diagnóstica, reforçam o que o *bullying* está presente nestas escolas, mesmo que alguns diretores e professores neguem tal afirmação.

Conclui-se também que os tipos de agressão identificados como mais comuns entre os meninos são os considerados *bullying* de forma direta física e verbal, como bater, dar murros e chamar de nomes ofensivos, tal como resultados de estudos já realizados anteriormente. As ameaças diretas e indiretas são formas de controle do poder e verificamos que são práticas muito generalizadas. Os meninos, mesmo em brincadeiras se envolvem em lutas não a sério, são confrontos onde há contato físico, mas sem o caráter de agressão

física, é uma característica masculina, mostrar a força e dominar o outro utilizando a força física.

Entre as meninas, o *bullying* de forma indireta, como a difamação e isolamento, foi os mais citados por elas. É uma forma mais cruel de se fazer mal a alguém, as meninas ao contrário dos meninos, utilizam menos contato físico, e sim a exclusão, comentários maldosos que podem causar problemas irreversíveis a quem sofre e que se não forem identificados serão carregados pelo resto da vida pelas vítimas.

Com os resultados da 1ª para a 2ª avaliação conclui-se que os comportamentos de *bullying*, como (tirar coisas, ameaças, ofensas verbais e agressões físicas) se mantiveram, não havendo diferenças significativas entre o 1º e o 2º momento de avaliação, o que indica que alguns alunos permanecerão sendo vítimas de forma regular, porém, em algumas variáveis apresentaram considerável redução.

Analisando a descrição em relação aos casos de vitimação ao último mês de aulas na escola de controle, verificam-se diferenças significativas entre a avaliação pré e pós, tendo aumentado o número de crianças que afirmaram não terem sido vítimas.

Quanto às formas de *bullying* nos períodos pré e pós intervenção verificou-se existir diferenças significativas nas variáveis falaram de mim, contam meus segredos e ninguém mexeu comigo, na escola intervenção, após a implementação do programa.

Conclui-se que os locais onde ocorre maior incidência de *bullying* foram o pátio, as salas de aula e o recreio, sendo este o local de maior ocorrência nas escolas participantes do estudo. Isso acontece devido ao grande contato que as crianças têm com seus colegas e também com os outros, devido ao reduzido espaço que tem para brincar no recreio, principalmente na escola controle. O estudo apresentou resultados estatisticamente significativos com redução dos níveis de *bullying* nos banheiros identificados na escola intervenção e controle.

Verificou-se também que onde existe concentração de pessoas, existem conflitos, tratando-se de crianças isso é mais comum. Os espaços na escola

controle são inadequados para o número de alunos durante o horário do recreio, as crianças não tem espaço para nada, além disso, grande parte destes são cobertos, de tal modo, tem-se a impressão que os alunos não mudam de ambiente, ou seja, estão sob um teto, sem a vista do céu sem a sensação de liberdade.

Quanto à característica dos agressores, na escola controle, registraram-se diferenças significativas para os alunos “são de outra série”, sendo menor a percentagem de estudantes que foram vítimas por alunos de outras salas no segundo momento da avaliação. Quanto à questão de que série são os meninos ou meninas que tem feito mal a você, verifica-se que houve pequenas alterações nos percentuais, porém positivos, entre os dois períodos de avaliação da pesquisa de campo.

Em relação ao tópico se há meninos ou meninas que defenderam as vítimas de *bullying* na escola, os resultados não apresentaram mudanças em relação ao período do estudo. Por mais que os resultados apresentados em outras variáveis tenham se mostrado positivos, uma grande parte dos alunos, ou seja, 49% do total da amostra na escola de intervenção e 41,3% do total da amostra da escola de controle não mudaram suas atitudes em relação a defenderem seus colegas durante o tempo em que permaneceram na escola, diante dos fatos relacionados aos maus tratos observados.

Analisando o estudo verificou-se que grande parte das testemunhas sente simpatia pelos alvos, tende a não culpá-los pelo ocorrido, condena o comportamento dos autores e deseja que os professores intervenham mais efetivamente, e que grande parte dos alunos não aprovam os atos de *bullying*.

Quanto à intervenção de outras pessoas na ocorrência do *bullying* os resultados apresentaram um aumento nos percentuais em todas as variáveis, o que para a pesquisa demonstrou ser um fator muito positivo.

No estudo registrou-se um aumento do percentual de crianças que tentam ajudar as outras na escola de intervenção, sendo as diferenças estatisticamente significativas. Comparando as coletas pré e pós-intervenção, verificou-se aumento percentual na escola de intervenção na “variável tento ajudá-los, mas não sei como”. Isso demonstra que os alunos após a implementação do programa, estão preocupados com os outros, ainda que revelem dificuldade nos procedimentos.

Outro resultado que apresentou diferença estatisticamente significativa, na escola de intervenção, foi referente aos alunos a falarem mais vezes com os seus amigos quando estão sendo incomodados por outros na escola. Provavelmente esse fato aconteceu por eles estarem próximos, devido à inserção dos materiais recreativos disponibilizados no horário do recreio, os quais possibilitaram um maior contato e diálogo.

No estudo verificou-se aumento significativo no número de alunos da escola de intervenção quando estão sofrendo algum tipo de ameaça ou intimidação e não contam a ninguém. Isso significa que um maior número de crianças tem medo de falar para qualquer pessoa, por medo ou receio de ser ainda mais maltratada pelos agressores, o que já foi discutido em análises apresentadas no presente estudo.

Em relação às práticas do *bullying* no estudo, os alunos foram questionados em relação a quantas vezes fizeram mal a um colega na escola e verificou-se um ligeiro aumento nas instituições de ensino pesquisadas. O que podemos destacar é que na escola de intervenção houve um decréscimo do número de “3 ou 4 vezes”.

Observando os resultados do estudo, na escola de controle, 9,5% dos alunos (na primeira coleta este percentual era menor) responderam que não sabem se eles se iriam reunir ou não com os outros para fazer mal aos seus colegas. Essa indecisão está relacionada com o fato dos alunos só mediante situações concretas serem capazes de avaliar o seu comportamento e, de alguns não terem conhecimento das consequências que atitudes como essa podem trazer a um colega vítima.

Em relação à questão se os alunos se reuniam com alguém para fazer mal no último mês verificou-se que os alunos não mudaram de opinião em relação à primeira coleta, ou seja, identificaram-se pequenas alterações em suas atitudes quanto a esta variável. Nas duas escolas houve um decréscimo do número de alunos que não se juntam a outros para fazer mal a outras crianças. Já na “uma vez”, na escola de intervenção os percentuais tiveram variação para mais. Esses percentuais também tiveram um aumento na escola de controle e também apresentaram diferença para mais na variável “duas vezes”.

Quanto aos alunos ficarem sozinhos na escola, no estudo pode-se observar que suas atitudes mudaram durante o período do estudo, ou seja, em todas as variáveis, principalmente na escola de intervenção, na qual identificamos que os percentuais apresentaram redução.

Na escola de controle, os percentuais apresentaram poucas mudanças em relação ao período pré e pós-intervenção. Os números apontam que as crianças mantiveram os mesmos comportamentos em relação ao fato de não procurarem outras crianças para poderem brincar, principalmente no horário do recreio.

Em relação à supervisão dos recreios conclui-se com o estudo que na fase da implementação do programa os alunos confirmaram o conhecimento da *supervisão* dos recreios por um professor ou funcionário da escola não apresentando diferenças entre os períodos pré e pós-intervenção em ambas as escolas.

Em relação ao tipo de recreio que acontece nas escolas, a grande parte das crianças respondeu que o adoram não apresentando diferenças significativas entre os níveis de satisfação nos períodos pré e pós-intervenção nas duas escolas.

Analisando a presença de materiais no programa de intervenção conclui-se que proporcionou maior interação e socialização entre os alunos participantes do recreio tornando-o ainda mais agradável para os participantes, apresentando redução no número de alunos que ficaram sozinhos, comparando-se os períodos pré e pós na escola de intervenção.

Quanto aos espaços para o recreio na escola intervenção os resultados apresentados, demonstram que as crianças necessitam de espaço e que, principalmente na escola onde foi realizada a intervenção, esse espaço é pequeno, cujos resultados apresentam diferenças estatisticamente significativas, teria que ser maior do que apresenta para o número de alunos que participam do recreio.

Na escola de controle também se observaram diferenças, quando os alunos relataram que têm pouco espaço para brincar no horário do recreio, os percentuais aumentaram, comparando-se com a escola de intervenção, onde os espaços são maiores para praticamente o mesmo número de crianças.

Quanto à questão relacionada aos materiais disponibilizados no horário do recreio após a implementação do programa de intervenção os resultados do estudo apontaram que melhorou, ou seja, as opções aumentaram em relação ao que já era disponibilizado anteriormente aos alunos.

Em relação ao recreio da sua escola os resultados indicam que não há diferenças significativas. O programa de intervenção implementado permitiu melhorias moderadas quando verificamos que a percentagem reduziu para a variável “vivem atrás de mim para mexerem comigo”, o que indica que um maior número de crianças deixaram de ser perseguidas e incomodadas pelas outras crianças.

Ainda em relação ao recreio um resultado que apresenta diferenças estatisticamente significativas na escola de controle, é relativo à questão “se tem amigos ou não para brincar” na escola durante o horário do recreio, na qual se verificou uma redução. Essas diferenças são positivas, pois diminuiu o percentual de crianças sem amigos para brincar. Isso é um indicativo de que reduziu a percentagem de crianças isoladas, excluídas, impedidas por alunos, ou seja, que deixaram de ser vítimas de *bullying*.

Conclui-se que com a presença dos materiais houve redução no número de perseguições a outros alunos apontados na escola de intervenção, comparados com a escola de controle.

No estudo observou-se que após o período de implementação do programa que a inserção dos materiais recreativos no horário do recreio contribuiu positivamente, para ligeira diminuição das práticas agressivas, uma vez que as diferenças verificadas não foram significativas entre antes e após a intervenção.

Para a escola de controle também se verificaram diferenças não significativas entre a avaliação realizada nos dois momentos, mas em vez de decréscimo, assistimos a um acréscimo dos comportamentos de agressão ainda que ligeiro, em crianças na faixa etária dos 9 e 10 anos.

Em síntese salientamos as seguintes conclusões do estudo empírico realizado em duas escolas do município de São José dos Pinhais em relação a implementação de um programa de intervenção realizado em seis semanas de intervenção diária com a inserção de equipamentos lúdicos no horário do

recreio. A realidade apresentada é preocupante e não diferente das escolas já pesquisadas em vários países, o *bullying* é uma realidade na escola pública ou privada e se manifesta entre meninos e meninas de forma direta ou indireta, preocupando pais, professores e diretores.

Os resultados apontam que grande parte dos alunos já foram vítimas e que a forma mais comum entre eles é a agressão verbal seguida de constantes ameaças. Estas agressões acontecem em vários locais, mas é no recreio que acontece os maiores problemas relacionados as agressões entre os alunos. Apesar disso o recreio é o momento mais esperado e adorado pelos alunos das duas escolas pesquisadas.

Grande parte dos alunos tem conhecimento da supervisão dos recreios por um professor ou funcionário, mas muitos não sabem como identificar e nem como agir para impedir as atitudes em relação as práticas agressivas. Fato positivo, é que muitos dos alunos hoje, após a implementação do programa, procuram alguém para contar quando são incomodados por outros alunos.

Em relação aos agressores, o estudo apontou que são os alunos das próprias séries que provocam as situações e que, entre eles, o gênero masculino aparece em maior número nas escolas nos períodos pré e pós-intervenção.

Em relação ao horário do recreio, os alunos relataram que o adoram, pois é o momento onde os alunos ficam “livres”, para fazerem o que querem. Observou-se que com o programa de intervenção o recreio ficou ainda mais atrativo com a presença dos equipamentos lúdicos.

Contudo, de maneira geral o programa implementado apresentou eficácia em relação a diminuição das práticas agressivas em muitas variáveis com diferenças significativas, porém, entendo que poderia se apresentar outros resultados tendo um tempo maior de intervenção.

A de se ressaltar que este estudo foi apresentado a Secretaria de Educação do Município como a proposta que se os resultados fossem positivos teria continuidade e seria realizado uma pesquisa em todas as escolas da rede municipal da cidade para verificar e posteriormente implementar um programa para melhoria dos recreios, como os resultados na minha opinião foram

positivos, entendo este estudo não termina aqui, apenas é o início de um grande programa a ser implementado em toda comunidade escolar de uma cidade que está preocupada em proporcionar aos seus alunos um ambiente de paz.

Recomendações

Após as conclusões apresentadas diante do estudo proposto e metodologia desenvolvida, fazem-se necessárias algumas recomendações para futuros estudos na área do *bullying* e recreio escolar.

Num primeiro momento, as instituições de ensino precisam compreender que o tempo do recreio é tão importante como qualquer outro dentro da escola, que é um momento de crescimento de formação da personalidade das crianças, que brincar é tão importante quanto estudar e que o recreio também é um momento educativo.

Assim os responsáveis pela direção e planejamento das escolas devem envolver toda a comunidade escolar em um projeto *antibullying*, convidando profissionais com experiência para discutir sobre o tema, devem contar com a participação de familiares, pais, professores e, ainda, buscar auxílio nas políticas públicas, pois somente assim, com o conhecimento do fenômeno é possível combater o *bullying* dentro e fora da escola.

Como o programa implementado apresentou resultados positivos, recomendaria um período mais longo de intervenção. Com a inserção dos materiais já existentes na escola, a direção das instituições que pretendem implementar programas de intervenção contra o *bullying* poderia propor aos professores, em conjunto com os alunos, a produção de brinquedos e jogos, com a utilização de materiais alternativos, desta forma, aumentaria a variedade dos brinquedos; os professores poderiam, também, trabalhar a questão da responsabilidade, do zelo, do divertir e do compartilhar.

Dar continuidade ao programa de intervenção que foi implementado é simples e não há necessidade de grandes investimentos, podem-se aproveitar os materiais disponíveis. Foi assim que se organizou e desenvolveu o programa de intervenção do presente estudo.

Entendo que não há iniciativa e interesse ou, quem sabe, o desconhecimento da existência de programas de intervenção por parte dos professores e direção da escola em querer mudar e transformar o recreio em um momento ainda mais agradável para seus participantes, pois como relatado pelos próprios alunos, nesta escola existe a presença do *bullying*.

Manter a supervisão dos recreios, porém fazer uma capacitação com pessoas que tenham condições de auxiliar na efetivação de medidas que sejam tomadas em benefício da criança, na preservação de seu direito de brincar e em respeito a sua integridade física e moral, com diálogo, mantendo a calma no momento de abordar das crianças.

Por fim, o aluno na escola não deve ser visto como um número a mais que compõe uma turma, uma matrícula a mais, ele é uma criança que vem para a escola para aprender. Claro que muitos trazem com eles problemas de dentro de suas casas, como a violência, falta de carinho e atenção dos seus responsáveis. A criança gosta e tem necessidade de brincar, assim, temos que criar condições para que isso seja possível, de maneira divertida, harmoniosa e integradora.

Acredito que é possível modificar a realidade dos recreios das escolas, crer na capacidade de organização das crianças, orientando-as, é possível fazer com que se sintam parte do processo; os professores da própria classe podem começar e contribuir muito para este trabalho.

Entendo que tudo isso é possível, desde que os responsáveis pelas instituições tenham consciência da presença do *bullying* nas escolas, criem alternativas, tenham iniciativas, tomem atitudes e acreditem na possibilidade de combater a violência que atinge milhares de alunos em todo mundo, com ações simples, como implementação do programa que foi pensado, planejado e aplicado neste estudo.

Enfim, combater a violência, a indisciplina, o *bullying* na escola é um dever de todos; pais, professores e direção, todos têm que pensar e deixar claro para os nossos alunos que a escola é um lugar de brincar, aprender, ser e conviver em paz e entre amigos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A

- Abramovay, M., & Rua, M. G. (2007). *Violência nas escolas* (4th ed., p. 156). Brasília: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME.
- Almeida, A., Correia, I., Esteves, C., Gomes, S., Gracia, D., & Marinho, S. (2008). Espaços virtuais para maus tratos reais: as práticas de cyberbullying numa amostra de adolescentes portugueses. In R. A. Astor, E. Debardieux, & C. Neto (Eds.), *IV Conferência Mundial. Violência na Escola e Políticas Públicas*. Cruz Quebrada: FMH.
- Amjad, N., & Wood, A. M. (2009). Identifying and changing the normative beliefs about aggression wich lead young Muslim adults to join extremist anti-Semitic groups in Pakistan. *Aggressive Behavior*, 35(6), 514-519.
- Amorim, C. (2009). Bullying: compreensão e intervenção - experiências internacionais. In Curitiba (Eds.), *IX Congresso Nacional de Educação e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia PUCPR*. Curitiba.
- Antunes, D. C., & Zuin, A. (2008). Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. *Psicologia e Sociedade*, 20(1), 33-41.
- Aquino, J. G. (1999). *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas* (2nd ed.). São Paulo: Summus.
- Arora, C. M. J. (1994). Is There Any Point in Trying to Reduce Bullying in Secondary Schools? A Two Year Follow-up of a Whole-School Anti-Bullying Policy in One School. *Educational Psychology in Practice: theory, research and practice in educational psychology*, 10(3), 155-162.
- Arseneault L, Milne BJ, Taylor A, Adams F, Delgado K, Caspi A, Moffitt TE (2008). Being bullied as an environmentally mediated contributing factor to children's internalizing problems. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine* 162, 145–150.
- Astor, Ron Avi, Guerra, N., & Acker, R. V. (n.d.). How Can We Improve School Safety Research? *Educational Researcher*, 39(1), 69-78.

B

- Baliulevicius, N. L. P., & Macário, N. M. (2006). Jogos cooperativos e humanos, perspectiva de transformação pelo lúdico. *Revista Fitness e Performance Journal*, 5(1), 48-54.
- Beane, A. L. (2006). *A sala de aula sem bullying*. Porto editora.

- Beaudoin, M. N., & Taylor, M. (2006). *Bullying e desrespeito: como acabar com essa cultura na escola* (p. 232). Porto Alegre: Artmed.
- Benjamin, W. (1984). *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus.
- Beran, T., & Li, Q. (2007). The relationship between Cyberbullying and School Bullying. *Journal of Student Wellbeing*, 1(2), 15-33.
- Bettelheim, M. B. (1988). *Uma vida para seu filho* (p. 332). Rio de Janeiro: Campus.
- Blow, S. (1911). *Symbolic education: a commentary on Froebel's mother play*. New York/London: D. Apleton.
- Botelho, R. G. (2005). Bullying em aulas de Educação Física: características, casos e conseqüências para o ambiente escolar. *Anais do XI Encontro Fluminense de Educação Física Escolar* (pp. 683-691). Niteroi: Departamento de Educação Física e Desportos.
- Botelho, R. G., & Souza, J. M. C. (2007). Bullying e educação física na escola: características, casos, conseqüências e estratégias de intervenção. *Revista de Educação Física*, 1(1), 58-70.
- Brasil. (1989). *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal.
- Brasil. (2000). *Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais - Introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Rio de Janeiro: MEC/SEF, DP&A.

C

- Campos, H. R., & Jorge, S. D. C. (2010). Violência na escola: uma reflexão sobre o bullying e a prática educativa. *Em Aberto*, 23(83), 107-128.
- Castro, M. de L., Cunha, S. S., & Souza, D. P. O. (2011). Comportamento de violência e fatores associados entre estudantes de Barra de Garças , MT. *Rev Saúde Pública*, 45(6).
- Catini, N. (2004). *Problematizando o bullying para a realidade brasileira*. Tese de Doutorado em Psicologia. PUC Campinas.
- Cavallari, R. C., & Zacarias, V. (1994). *Trabalhando com recreação* (2nd ed.). São Paulo: Ícone.
- Cerezo, R. F. (2001). *Condutas agressivas na idade escolar*. Lisboa: McGraw-Hill.

- Chalita, G. (2008). *Pedagogia da amizade. Bullying: o sofrimento das vítimas e dos agressores*. São Paulo: Editora Gente.
- Chaux, E., Molano, A., & Podlesky, P. (2009). Socio-economic, socio-political and socio-emotional variables explaining school bullying: a country-wide multilevel analysis. *Aggressive Behavior*, 35(6), 520-529.
- Cislaghi, K. M. F., & Neto, C. A. F. (2002). O recreio escolar e as expectativas das crianças. *Sprint Magazine*, (121, jul./ago.).
- Civiletti, M. V. P. (1992). *Modalidade do objeto e interação social de pares de 24 a 36 meses: subsídio para uma proposta educacional na creche*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Cleary, M. (2008). Bullying information for schools. Retrieved July 15, 2008, from http://www.police.govt.nz/service/yes/nobully/bullying_info.pdf.
- Constantini, A. (2004). *Bullying: como combatê-lo? Prevenir e enfrentar a violência entre os jovens*. São Paulo: Itália Nova Editora.
- Costa, M., & Vale, D. (1998). *A violência nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Craig, W. M., & Pepler, D. J. (2003). Identifying and targeting risk for involvement in bullying and victimization. *Canadian journal of psychiatry. Revue canadienne de psychiatrie*, (48), 577-582.
- Cunha, A. (2005). *Bullying - Descrição e comparação de práticas agressivas em modelos de recreio escolar entre crianças do 1º ciclo*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física. Universidade do Porto
- Cunha, N. H. S. (1994). *Brinquedoteca: um mergulho no brincar*. Rio de Janeiro: Maltese.

D

- Dohme, V. (2006). *Atividades lúdicas na educação: o caminho de tijolos amarelos do aprendizado* ('). Rio de Janeiro: Vozes.
- Donohue, M. O., & Achata, A. B. (2007). Incidencia y factores de riesgo de la intimidación (Bullying) en un colegio Parcicular de Lima (Peru). *Revista Peruana de Pediatría*, 60(3), 150-155.
- Dumazedier, J. (1980). *Valores e conteúdos culturais do lazer*. (SESC, Eds.). São Paulo.
- Dunn, J. (2004). *Children's friendships: the beginnings of intimacy*. Cornwall: Blacwel Publishing.

E

- Endresen, I.M. and Olweus, D. (2005) Participation in power sports and antisocial involvement in preadolescent and adolescent boys. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 46(5), 468-478.
- Ens, R., Souza, F. B. F., & Nogueira, Y. P. A. (2010). Não sei! O que e como fazer...a vítima de bullying nas representações de alunos da escola básica. *IX Congresso Nacional de Educação e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia PUCPR* (pp. 9583-9588). Curitiba.
- Eslea, P. K., & Smith, P. K. (1994). Anti-bullying work in primary schools. *Annual Conference of Developmental Section of the British Psychological Society*. RU.

F

- Falcón, M. I. (2009). La violencia escolar, ¿violencia social? *Revista Electrónica de Psicología Política*, 7(19), 91-96.
- Fante, C. (2005). *Fenômeno bullying: como prevenir a violência e educar pela paz*. São Paulo: Verus.
- Fante, C., & Pedra, J. A. (2008). *Bullying escolar: perguntas e respostas*. Porto Alegre: Artmed.
- Fedrizzi, B., Tomasini, S. L. V., & Carsoso, L. M. (2003). A vegetação no pátio escolar: um estudo para a realidade de Porto Alegre. *VII Congresso Nacional de Arborização Urbana*. Belém.
- Ferreira, A., & Pereira, A. P. (2001). Os materiais lúdicos no recreio e a prevenção de bullying. In B. Pereira & A. P. Pinto (Eds.), *A escola e a criança em risco - intervir para prevenir* (pp. 235-246). Edições Asa.
- Ferreira, A. B. H. (1999). *Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa* (3rd ed.). Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Figueira, I. S. (2002). *Bullying: o problema do abuso de poder e vitimização de alunos em escolas públicas do Rio de Janeiro*. Dissertação de Mestrado em Desenvolvimento da Criança. Faculdade de Motricidade Humana. Universidade de Lisboa
- FIPE. (2009). Projeto de estudo sobre as ações discriminatórias no âmbito escolar, organizadas de acordo com áreas temáticas, a saber, étnico racial, gênero, orientação sexual, geracional, territorial, de necessidades especiais e socioeconômicas: sumário dos resultados d. Brasília.
- Fonseca, A. C. (1984). Tendências atuais no estudo da agressão infantil. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 383-409.

- Fonseca, I., & Veiga, H. F. (2007). Violência escolar e bullying em países europeus. In A. Barca, M. Peralbo, A. Porto, B. Duarte da Silva, & L. Almeida (Eds.), *Libro de Actas do IX Congresso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía* (pp. 107-118).
- Fonzi, A., Genta, M., Menesini, E., Bacchini, D., Bonino, S., & Costabile, A. (1999). Europe - The Latin countries - Italy. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Jungers-Tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying - A cross-national perspective* (pp. 140-156). London and New York: Routledge.
- Forquin, J. C. (1993). *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre.
- Francisco, M. V., & Libório, R. M. C. (2009). Um estudo sobre bullying entre escolares do ensino fundamental. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(2), 200-207.
- Frango, V. (1995). História de la educación e história cultural: possibilidades, problemas, cuestiones. *Revista Brasileira de Educação*.
- Frey, K. S., Hirschstein, M. K., Snell, J. L., Van Schoiack, E., MacKenzie, E. P., & Broderick, C. J. (2005). Reducing playground bullying and supporting beliefs: An experimental trial of the steps to respect program. *Developmental Psychology*, 41, 479-490.
- Frost, J. L. (1989). Play environment for young children in the USA: 1880-1990. *Children's Environments Quarterly*, 6(4), 17-24.

G

- Genta, M., Menesini, E., Fonzi, A., Costabile, A., & Smith, P. (1996). Bulies and victims in schools in central and southern Italy. *European Journal of Psychology of Education*, 11(1), 97-110.
- Gomes, A., Faria, M., Pinto, A., & Pereira, B. (2001). Para uma juventude saudável, sem droga e sem violência - Programa de intervenção. In B. Pereira & A. Pinto (Eds.), *A escola e a criança em risco - intervir para prevenir* (pp. 197-202). Edições Asa.
- Gomes, A., Gala, F., Lupiani, M., Bernalte, A., Miret, M., Lupiani, S., et al. (2007). El "bullying" y outras formas de violencia adolescente. *Cuadernos de Medicina Forense*, 13(48/49), 165-177.
- Gómes, J. M. R. (2009). Acoso escolar - Medidas de prevención y actuación. *Educação*, 32(1), 51-58.

H

Hart, C., & Scheenan, R. (1986). Preschoolers play behavior in outdoor environments: effects of traditional and contemporary playgrounds. *American Educational Research Journal*, 23, 668-678.

Hill, M. M., & Hill, A. (2005). *Investigação por Questionário* (2nd ed.). Lisboa: Edições Sílabo.

Hirschstein, M. K., Van Schoiack, E., Frey, K. S., Snell, J. L., & MacKenzie, E. P. (2007). walking the talk in bullying prevention: Teacher implementation variables related to initial impact of the Steps to Respect program. *School Psychology Review*, 36(1), 3.

Hoyos, O., Aparicio, J., & Córdoba, P. (2005). Caracterización del maltrato entre iguales en una muestra de Colégios de Barranquilla. *Psicología desde le Caribe*, 16, 1-28.

Huizinga, J. (1988). *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva.

I

IBGE. (2009). *Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar*. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Rio de Janeiro.

J

Jalón, M. J. D.-aguado. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17, 549-558.

Ju, Y., Wang, S., & Zhan, W. (2009). Intervention research on school bullying in primary schools. *Front Edu China*.

K

Kishimoto, M. T. (1993). *Jogo, brinquedo e a educação*. São Paulo: Cortez.

Kishimoto, M. T. (1996). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez.

L

Ladd, G. W., Buhs, E. S., & Troop, W. (2004). Childrens interpersonal skills and relations in school settings: Adaptative significance and implications for schoo-based prevention and intervention programs. In P. K. Smith (Ed.), *Blakwell handbook of childhood social development* (pp. 394-415). Malden, Oxford, Victoria: Blacwel Publishing.

Lane, D. A. (1989). Bullying in school. The need for an integrated approach. *School Psychology International*, 10, 211-215.

- Legendre, A. (1995). The effects of environmentally modulated visual accessibility to caregivers on early peer interactions. *International Journal of Behavioral Development*, 18, 297-313.
- Levandowski, G., & Cardoso, F. L. (2010). Percepção Docente Sobre as Relações de Agressividade, Lúdico e Bullying na Escola. *Pensar a Prática*, 13(2), 1-13.
- Liemped, I. V. (1999). Playgrounds of child care centers: how to determine their quality? *Bulletin of People-Environment Studies*, 13, 29-32.
- Lisboa, C., Braga, L. L., & Ebert, G. (2009). O fenômeno bullying ou vitimização entre pares na atualidade: definições, formas de manifestação e possibilidades de intervenção. *Contextos Clínicos, Universidade de Unisinos*.
- Lopes Neto, A. A. (2005). Bullying - comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria*, 164-172.
- Lopes Neto, A. A., & Saavedra, L. H. (2003). *Diga não para o bullying - programa de redução de comportamento agressivo entre estudantes*. Rio de Janeiro: ABRAPIA.
- Lopes, L., Lopes, V. P., & Pereira, B. (2006). Atividade física no recreio escolar: estudo de intervenção em crianças dois seis aos 12 anos. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 20(4), 271-280.
- Lopes, V., Monteiro, A., Barbosa, T., Magalhães, P., & Maia, J. (2001). Atividade física habitual em crianças. Diferenças entre rapazes e raparigas. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 2(3), 53-60.
- Lourenço, L. M., Pereira, B., Paiva, D. P., & Gebara, C. (2009). A gestão educacional e o bullying: um estudo em escolas portuguesas. *Interações*, (13), 208-228.

M

- Maluf, A. C. M. (2003). *Brincar: prazer e aprendizado*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Marcelino, N. C. (2002). *Repertório de atividades de recreação e lazer*. São Paulo: Papirus.
- Marques, A. (2001). A intervenção no recreio e a prevenção de comportamentos anti-sociais. In B. Pereira & A. P. Pinto (Eds.), *A escola e a criança em risco - intervir para prevenir* (pp. 183-195). Edições Asa.
- Marques, A. R., Neto, C., Angulo, J. C., & Pereira, B. O. (2001). Um olhar sobre o recreio, espaço de jogo, aprendizagem mas também de conflito e medo: indiscipline et à l'école. Lisboa.

- Marques, A., Neto, C. A. F., & Pereira, B. O. (2001). Changes in school playground to reduce aggressive behavior. In M. Martinez (Ed.), *Prevention and Control of Agression and the impact on its victims* (pp. 137-145). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Marques, M. A. (2005). *Jogo de luta e bullying no recreio escolar*. Tese de Doutorado. Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa.
- Martins, M. J. (2005). O problema da violência escolar: uma clarificação e diferenciação de vários conceitos relacionados. *Revista Portuguesa de Educação*, 18(1), 93-105.
- Maurício, J. T. (2007). Aprender brincado: o lúdico na aprendizagem. www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.
- Mayer, S. M., & Krebs, R. J. (2000). Comportamento agressivo em escolares do ensino fundamental de Santa Cruz do Sul: uma abordagem através da teoria dos sistemas ecológicos. *Cinergis*, 1(1 jan/jun.), 151-152.
- Mellor, A. (1999). The UK Ireland - Scotland. In K. P. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying - A cross-national perspective* (pp. 91-111). London and New York: Routledge.
- Meraviglia, M., Becker, H., Rosenbluth, B., Sanchez, E., & Robertson, T. (2003). The Expect Respect project. *Journal of Interpersonal Violence*, 18, 1347-1360.
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education. A qualitative approach* (p. 19). São Francisco: CA: Jossey-Bass Publishers.
- Ministério da educação e do Desporto, B. (1998). *Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil*. (MEC/SEF/DPE/CODEI, Eds.) (p. 18). Brasília: D. O. U.
- Moore, G. T. (1986). Effects of the spatial definition of behavior settings on children's behavior: a quasi-experimental field study. *Journal of Environmental Psychology*, 6, 205-231.
- Moreira, S., & Pereira, B. (2007). Meninos que não sabem brincar. Perceber para (re) agir. 3º *Seminário Internacional de Educação Física, Lazer e Saúde - Novas Realidades, Novas Práticas*. Minho: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Moz, J. M., & Zawadski, M. L. (2007). *Bullying, estratégias de sobrevivência para crianças e adultos*. Porto Alegre: Artmed.

N

Neto, A. A. L. (2005). Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria*, 81(5), 164-172.

Neto, C. (1997). *Jogo e desenvolvimento da criança*.

Neto, C., Pereira, B., Marques, A., & Angulo, J. C. (2000). O recreio e a Atividade Física: Um aspecto negligenciado de investigação. *8º Congresso de Educação Física e Ciências do Desporto dos Países de Língua Portuguesa* (pp. 13-17). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana de Lisboa.

Neuenfel, D. J. (2005). Recreio escolar: o que acontece longe dos olhos dos professores? *Revista de Educação Física/UEM*, 14(1), 37-45.

O

Olivier, J. C. (2000). *Das brigas aos jogos com regras: enfrentando a indisciplina na escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Olweus, D. (1978). *Agression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington DC: Hemisphere.

Olweus, D. (1989). Prevalence and incidence in the study of anti-social behavior: Definitions and measurement. In M. Klein (Ed.), *Cross national research in self-reported crime and delinquency*. Dordrecht: The Netherlands Kluwer.

Olweus, D. (1993a). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Ediciones Morata.

Olweus, D. (1993b). *Bullying at school. What we know and we can do*. Oxford: Blacwel.

Olweus, D. (1999). Europe - Scandinavia - Sweden. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying - A cross-national perspective* (pp. 7-27). London and New York: Routledge.

Ortega, R. (1994). Investigaciones y Experiencias: violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre maltrato y intimidación entre compañeros. *Revista de Educacion*, 304, 253-279.

Ortega, R., & Mora-Merchan, J. (1999). Europe - The Latin countries - Spain. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying - A cross-national perspective1* (pp. 157-175). London and New York: Routledge.

O Moore, A., Kirkham, C., & Smith, M. (1997). Bullying behavior in Irish School□s: A nationwide study. In A. O□Moore, K. Brown, & C.

McGuinness (Eds.), *The Irish Journal of Psychology* (pp. 170-190). Psychological Society of Ireland.

P

Paredes, M. T., Álvares, M. C., Lega, L. I., & Vernon, A. (2008). Estudio exploratorio sobre el fenómeno del "bullying" en la ciudad de Cali, Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6(1), 295-317.

Pepler, D. J., Craig, W. M., Ziegler, S. G., & Charach, A. (1993). "A School-based anti-bullying intervention: preliminary evaluation". In D. Tattun (Ed.), *Understanding and Managing bullying*. Oxford: Heinemann Educational.

Pereira, B. (2001). A violência na escola - formas de prevenção. In B. Pereira & A. Pinto (Eds.), *A escola e a criança em risco - intervir para prevenir* (pp. 17-47). Porto: Edições Asa.

Pereira, B. (2002). Recreios escolares e prevenção da violência: dos espaços às actividades. *Diário de Notícias. Ensino – Mudança pela Qualidade*, (1), 1-12.

Pereira, B. (2007). Jogos e Brinquedos nos Recreios das Escolas. *3º Seminário Internacional de Educação Física, Lazer e Saúde - Novas Realidades, Novas Práticas*. Minho: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

Pereira, B. O. (1997). *Estudo e prevenção do bullying no contexto escolar: os recreios e as práticas agressivas da criança*.

Pereira, B. O. (2002). Para uma escola sem violência: estudo das práticas agressivas entre crianças. Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia.

Pereira, B. O. (2006). Lazer e educação na infância. Pensar os espaços do recreio. In J. E. Carvalho (Ed.), *Lazer no espaço urbano: transversalidade e novas tecnologias* (pp. 19-31). Curitiba: Champagnat.

Pereira, B. O. (2007). O bullying na escola e as políticas educativas. In M. A. Behrens, R. T. Ens, & D. S. R. Vosguerau (Eds.), *Discutindo a educação na dimensão da práxis*. Curitiba: Champagnat.

Pereira, B. O. (2008). *Para uma escola sem violência: estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças* (2nd ed.). Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia.

Pereira, B. O., & Mendonça, D. (1995). O Bullying na escola. Análise das práticas agressivas por ano de escolaridade. *Actas do 1º Encontro de Educação e Cultura do Conselho de Oeiras - Partilhar - Reflectir e Formar*.

- Pereira, B., Mendonça, D., Neto, C., Valente, L., & Smith, P. K. (2004). Bullying in Portuguese Schools. *School Psychology International*, 25(2), 241-253.
- Pereira, B. O., & Pinto, A. (1999). Dinamizar a escola para prevenir a violência entre pares. *Sonhar*, 4(1).
- Pereira, B. O., Silva, M. I., & Nunes, B. (2009). Descrever o bullying na escola: estudo de um agrupamento de escolas no interior de Portugal. *Rev. Diálogo Educ.*, 9(28), 455-466.
- Pereira, B. O., Costa, P., & Silva, P. J. F. (2010). O bullying na escola : a prevalência e o sucesso escolar. Universidade do Minho. Instituto de Educação. Centro de Investigação em Educação (CIEd).
- Pereira, B., Neto, C., Smith, P. K. & Angulo J.C. (2002). Reinventar los Espacios de Recreo. Prevenir los comportamientos agresivos. *Cultura y Educación* 14 (3) 297-311.
- Pereira, B., & Neto, C. (1994). O tempo livre na infância e as Práticas Lúdicas Realizadas e Preferidas. *LUDENS - Ciências do Desporto*, 14(1), 35-41.
- Pereira, B., Mendonça, D., Neto, C., Valente, L. & Smith, P. K. (2004) *Bullying* in Portuguese schools. *School Psychology International*, 25 (2) 207-222, <http://hdl.handle.net/1822/6094>.
- Perrenoud, P. (2001). *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed.
- Pina, A., Duarte, C., & Mendes, S. (2006). Bullying: violência entre pares. *Boletim do Gab. Psicologia-3 Externato de Penafirme*. Retrieved from www.externato-penafirme.edu.pt/bol-bullying.pdf.
- Pingoello, I. (2009). Descrição comportamental e percepção dos professores sobre o aluno vítima do bullying em sala de aula. Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista.
- Pinheiro, F. M. F. (2006). *Violência intrafamiliar e envolvimento em bullying no ensino fundamental*.
- Pires, F. M. A. (2001). Práticas de agressividade/violência/vitimação no espaço escolar. In B. Pereira & A. A. Pinto (Eds.), *A escola e a criança em risco - intervir para prevenir* (pp. 203-222). Edições Asa.
- Programa. (2008). Programa de Redução do Comportamento Agressivo entre Estudantes. *Programa desenvolvido pela Abrapia*. doi: www.bullying.com.br.

R

- Ribeiro, A. T. M. (2007). *O bullying em contexto escolar estudo de caso*. Tese de Mestrado. Universidade Portocalense.
- Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in schools. *Canadian journal of psychiatry. Revue canadienne de psychiatrie* 2, 48, 583-590.
- Rodrigues, A., Assmar, E. M. L., & Jablonski, B. (2000). *Psicologia Social* (19th ed.). Petrópolis: Vozes.
- Rodríguez, N. E. (2004). *Bullying, guerra na escola*. Lisboa: Sinais de Fogo - Publicações.

S

- Sager, F. (1996). *O brincar e o conflito entre as crianças*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre
- Sampaio, D. (1996). *Voltei à escola*. Lisboa: Caminho.
- Sampaio, D. (1998). *Vivemos livres em uma prisão*. Lisboa: Caminho.
- Sanoff, H., & Sanoff, J. (1981). *Learning environments for children: a developmental approach to shaping activity areas*. Washington DC: Humanics.
- Schwartz, G. M. (1997). *As atividades lúdicas e a educação física*. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo
- Seixas, S. R. (2005). Violência escolar: Metodologias de identificação dos alunos agressores e/ou vítimas. *Análise Psicológica*, 2 (23), 97-110.
- Setubal, M. A. (1987). *Memórias e brincadeiras na cidade de São Paulo nas décadas do século XX*. São Paulo: Cortez.
- Sharp, S., & Smith, P. K. (1994). "Understanding bullying". In S. Sharp & P. K. Smith (Eds.), *Tackling Bullying in your school. A practical Handbook for Teachers*. London and New York: Routledge.
- Silva, M. A., & Pereira, B. (2008). A violência como fator de vulnerabilidade na ótica de adolescentes escolares. *Educação para a Saúde no Século XXI: Teorias, Modelos e Práticas*, 911-916.
- Smith, P. K., Ananiadou, K., & Cowie, H. (2003). Interventions to reduce school bullying. *Canadian journal of psychiatry. Revue canadienne de psychiatrie*, 48, 295-303.
- Smith, P. K., & Conolly, K. J. (1980). *The ecology of preschool behavior*. Cambridge: Cambridge University Press.

Souza, H. M. B. (2005). *O pátio escolar do ensino fundamental como ambiente de brincar segundo as crianças usuárias*. Tese de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Spósito, M. P. (2002). Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Revista Educação e Pesquisa*, 27(1), 24-39.

T

Terencio, M. G. (2009). Bullying: compreensão e intervenção - experiências internacionais. *IX Congresso Nacional de Educação e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia PUCPR*. Curitiba.

Thomas, J. R., Nelson, J. K., & Silverman, S. J. (2007). *Métodos de pesquisa em atividades físicas* (5th ed.). Porto Alegre: Artmed.

Thompson, D., & Arora, T. (1991). "Why do children bully? An evaluation of the long-term effectiveness of a whole-school policy to minimize bullying". *Pastoral Care*, 8-12.

Trautmann, A. (2008). Maltrato entre pares o "bullying". Uma visión actual. *Revista Chilena de Pediatría*, 79(1), 13-20.

Tuvblad, C., Raine, A., Zheng, M., & Baker, L. A. (2009). Genetic and environmental stability differs in reactive and proactive aggression. *Aggressive Behavior*, 35(6), 437-452.

V

Vandergerg, B. (1981). Developmental features of children's play with objects. *The Journal of Psychology*, 109, 27-29.

Volpato, G. (2002). *Jogo, brincadeira e brinquedo: usos e significados no contexto escolar e familiar*. Florianópolis: Cidade Futura.

W

Wenetz, I. (2005). *Gênero e sexualidade nas brincadeiras do recreio*. Tese de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre

Whitney, I., Rivers, I., Smith, P. K., & Sharp, S. (1994). "The Sheffield Project: methodology and finding". In P. K. Smith & S. Sharp (Eds.), *School bullying. Insights and perspectives*. London and New York: Routledge.

Whitney, I., & Smith, P. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35(1), 3-25.

Winnicott, W. (1975). *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago.

Z

Zabala, A. (1998). *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed.

Zoega, M. T. S., & Rosim, M. A. (2009). Violência nas escolas: o bullying como forma velada de violência. *Unar*, 3(1), 13-19.

ANEXOS



ANEXO - 1

Universidade do Minho
Instituto de Estudos da Criança

QUESTIONÁRIO*

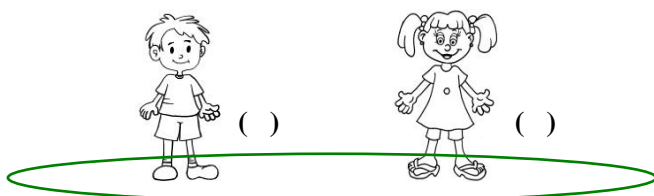
Bullying – Agressividade entre crianças do Ensino Fundamental no horário do recreio

BLOCO I

1. Em que série está ?



2. Você é um menino ou uma menina?



3. Quantos anos tem?



4. Quanto ao seu pai: Qual é a profissão dele? _____

Até qual ano ele estudou? _____

6. Quanto a sua mãe: Qual é a profissão dela? _____

Até qual ano ela estudou? _____

7. Já repetiu alguma série?




BLOCO II

Quantas vezes aconteceu te baterem, empurrarem, falarem mal de você ou criaram situações onde se sentiu ameaçado, com medo ou ainda enviaram mensagens ou bilhetes porque queriam lhe fazer algum mal ou por não se importarem com você?

1. Desde que o semestre começou, quantas vezes lhe fizeram mal?

* Adaptação do questionário de Dan Olweus (1989) por Beatriz Pereira e Ana Tomás. UM/CEPOFE, 1994 e revisto por Beatriz O. Pereira em 2006 UM/IEC










 A Nenhuma
mais vezes

 B 1 ou 2 vezes


 C 3 ou 4 vezes


 D 5 ou
mais vezes

**2. Assinale como é que lhe fizeram mal? Assinale com um X naquilo que já lhe aconteceu.
Pode marcar mais do que uma opção:**


- (A)  Me bateram, deram-me murros ou pontapés
- (B)  Tiraram-me coisas
- (C)  Me ameaçaram
- (D)  Chamaram-me de nomes feios
- (E)  Falaram de mim, contam segredos sobre mim
- (F)  Não falam comigo
- (G)  Divulgaram fotos minha por celular para me fazerem mal
- (H)  Me fazem outras coisas. Por exemplo: _____
- (I)  Ninguém mexeu comigo

**3. Em que lugar fazem mal a você?
Pode marcar mais de uma opção.**

 A Em lugar nenhum
recreio


 B Nos corredores e nas escadas


 C No

 D Na sala de aula
banheiros




 E Na cantina

 F Nos


 G No pátio
(qual?) _____

 H Em outro lugar

**4. De que série são os meninos ou meninas que tem feito mal a você?
Pode marcar mais de uma questão.**

- (A)  Nenhum menino ou menina mexeu comigo
- (B)  São da minha série
- (C)  São de outra série

**5. Quem lhe fez mal?
Marque uma única alternativa.**

(A)  Ninguém mexeu comigo
meninas

(B)  Uma menina

(C)  Várias



(D) Um menino
Meninos e meninas

(E) Vários meninos

(F)

6. Quantas vezes lhe fizeram mal no último mês de aulas?



Nenhuma



Uma



Duas



Três vezes ou mais

7. Quantas vezes os professores tentaram parar os meninos ou as meninas que fizeram mal para os outros?



Não sei



Quase nunca



Às vezes



Muitas vezes

8. Quantas vezes os funcionários tentaram parar os meninos ou as meninas que fizeram mal para os outros?



Não sei



Quase nunca



Às vezes



Muitas vezes

9. Disse para alguém que fizeram mal a você na escola?

Pode marcar mais de uma opção.



Sim, disse ao professor por mim



Sim, disse ao meu pai ou a quem é responsável



Sim, disse a minha mãe a um amigo



Sim, disse a um funcionário



Sim, disse

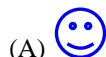


Sim, disse a um irmão

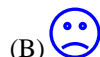


Não disse a ninguém

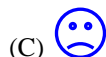
10. Há meninos ou meninas que te defenderam quando alguém tentou te fazer mal?



(A) Ninguém me fez mal



(B) Ninguém me ajudou



(C) 1 ou 2 meninos/meninas



(D) 3 ou mais meninos/meninas

11. O que você faz quando vê que estão fazendo mal a algum menino ou menina da tua idade?

Pode marcar mais de uma opção.



Nada, porque não é comigo ajudar



Nada, mas penso que deveria



Tento ajudá-lo ou ajudá-la mas como posso fazer



Chamo alguém para ajudar



Ajudo só se for meu amigo conheça



Ajudo mesmo que não

BLOCO III

Quantas vezes foi você que fez mal para alguém? Bateu, empurrou, chamou de nomes, ameaçou, enviou mensagens ou bilhetes ameaçadores para outros meninos ou meninas?
Ninguém terá acesso as suas respostas, fale a verdade.

1. Desde o início das aulas quantas vezes fez mal a outros meninos ou meninas na escola?



A Nenhuma B 1 ou duas vezes C 3 ou 4 vezes D 5 ou mais vezes

2. Se reúne com alguém para fazer mal a um menino ou a uma menina de quem não gosta?

Marque somente uma opção.

☐ A Sim ☐ B Só se ele(a) me irritar muito ☐ C Não sei ☐ D Não

3. Quantas vezes se juntou a alguém para fazer mal a outros meninos ou meninas, no último mês de aula?

☐ A Nenhuma ☐ B 1 vez ☐ C 2 vezes ☐ D 3 ou mais vezes

BLOCO IV

1. Escreve o nome dos teus melhores amigos (as), da sua turma ou escola.

-

2. Quantas vezes aconteceu de ficar sozinho, só porque outros meninos ou meninas não queriam brincar com você?

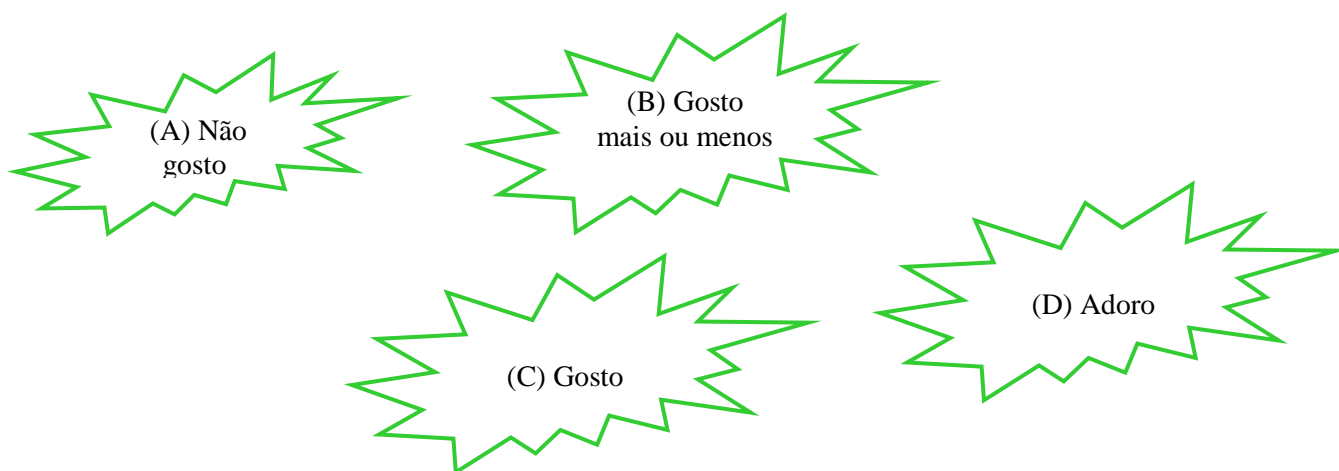
(A) 😊 Nunca fiquei sozinho

(B) 😞 1 ou 2 vezes este semestre

(C) 😞 1 vez esta semana

(D) 😞 Duas ou mais vezes esta semana

3. Gosta do recreio?



4. Quando está no recreio tem um professor cuidando?



5. Quando está no recreio tem um funcionário cuidando?



<p>6. O recreio tem muito espaço para brincar?</p>	<p>7. O recreio tem muito material de recreação para brincar?</p>
--	---

8. O que pensa sobre o recreio da sua escola?

Pode marcar mais de uma opção.

- (A) 😞 Não tenho amigos para brincar
- (B) 😞 Vivem atrás de mim para mexerem comigo
- (C) 😞 Não posso brincar do que gosto
- (D) 😞 Há muitos meninos e meninas, não há espaço para brincar
- (E) 😞 Os outros meninos e meninas só gostam de brincar de lutas e empurrões
- (F) 😊 Brinco com os amigos

AUTORIZAÇÃO DA DIREÇÃO DA ESCOLA

Eu _____ abaixo assinado, portador (a) do RG _____, responsável pela direção da Escola _____, CNPJ _____, localizada à Rua _____, nº _____, bairro _____, na cidade de _____, declaro estar ciente da participação desta Instituição de Ensino no projeto de pesquisa denominado **A UTILIZAÇÃO DOS JOGOS E BRINCADEIRAS PARA A REDUÇÃO DE PRÁTICAS AGRESSIVAS NO RECREIO ESCOLAR EM CRIANÇAS ENTRE 9 E 10 ANOS**, a ser conduzido pelo Prof. Ms. Paulo César de Barros, bem como de todos os procedimentos aos quais os participantes serão submetidos. Declaro também que fui informado (a) pelo responsável do estudo sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento, estando ciente de que os procedimentos serão iniciados somente após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para a participação voluntária dos sujeitos.

Fica acordado que o “nome dos sujeitos” envolvidos na pesquisa não serão divulgados em nenhuma forma de publicação ou apresentação dos resultados deste estudo.

Curitiba, _____ de _____ de 2009.

ASSINATURA DO DIRETOR (A) RESPONSÁVEL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE):

Eu, _____, portador do RG _____, com a idade de _____ anos, _____ (estado civil), _____ (nacionalidade), exercendo a profissão de _____, morador à Rua _____, nº _____ bairro _____, na cidade de _____, neste ato representando o meu (minha) _____ (grau de parentesco), cujo nome é _____, com idade de _____ anos, _____ (nacionalidade), está sendo convidado (a) a participar do estudo denominado: **A UTILIZAÇÃO DOS JOGOS E BRINCADEIRAS PARA A REDUÇÃO DE PRÁTICAS AGRESSIVAS NO RECREIO ESCOLAR EM CRIANÇAS ENTRE 9 E 10 ANOS**, O presente estudo tem como objetivo identificar até que ponto a utilização dos jogos e brincadeiras no recreio escolar podem contribuir para a diminuição de práticas agressivas entre pares na faixa etária entre os 9 e 10 anos de idade.

A participação no devido estudo será realizada através das seguintes situações:

1. O preenchimento de um questionário com perguntas fechadas referente aos seguintes temas: bullying, atividades lúdicas e recreio;
2. Os participantes têm os seguintes direitos:
 - a) A qualquer momento será permitido o não preenchimento de qualquer pergunta do questionário;
 - b) Não haverá a divulgação do nome dos participantes em qualquer veículo de divulgação;
 - c) Entrar em contato para maiores esclarecimentos sobre a pesquisa, antes, durante ou após o processo, através do telefone fornecido;
 - d) Não querer participar do preenchimento do devido questionário.
3. Não haverá riscos aparentes durante a aplicação do questionário, visto que a identidade dos participantes não será revelada.
4. Os dados obtidos no presente estudo serão utilizados para publicação e apresentação em congressos científicos e/ou artigos científicos, sem a identificação pessoal.

Pesquisador: Prof. Ms. Paulo César de Barros

Telefones para contato: Residencial: (41) 3283-1897

Celular: (41) 9128-0607

TERMO DE COMPROMISSO DE UTILIZAÇÃO DE DADOS

Eu Paulo César de Barros, abaixo assinado, pesquisador envolvido no projeto de título: **A UTILIZAÇÃO DOS JOGOS E BRINCADEIRAS PARA A REDUÇÃO DE PRÁTICAS AGRESSIVAS NO RECREIO ESCOLAR EM CRIANÇAS ENTRE 9 E 10 ANOS** me comprometo a manter a confidencialidade sobre os dados coletados no presente estudo, bem como a privacidade de seus conteúdos, como preconizam os Documentos Internacionais e a Res. 196/96 do Ministério da Saúde.

Informo que os dados a serem coletados dizem respeito ao questionário e a intervenção realizada para se verificar os benefícios das atividades lúdicas, como meio de diminuição e redução de práticas agressivas no horário do recreio, ocorridos entre as datas de: Setembro a Novembro de 2009.

Curitiba, _____ de _____ de 2009.

Nome: Paulo Cesar de Barros

RG: 4.367.667-9

Assinatura: _____

INFORMATIVO

Ao

Diretor (a) da Instituição de Ensino

Ref.: Informativo quanto ao Projeto de Pesquisa

Prezado (a) Senhor (a)

Venho por meio desta, convidar esta conceituada instituição, sob sua responsabilidade, para participar do projeto de pesquisa intitulado: **A UTILIZAÇÃO DOS JOGOS E BRINCADEIRAS PARA A REDUÇÃO DE PRÁTICAS AGRESSIVAS NO RECREIO ESCOLAR EM CRIANÇAS ENTRE 9 E 10 ANOS**, a ser conduzido pelo Prof. Ms Paulo César de Barros da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. O estudo tem como objetivo identificar até que ponto a utilização dos jogos e brincadeiras no recreio escolar podem contribuir para a diminuição de práticas agressivas entre pares na faixa etária entre os 9 e 10 anos de idade.

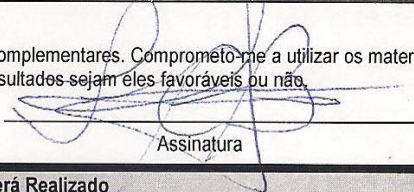

Sem mais para o momento, coloco-me a disposição para qualquer informação adicional que julgar necessária e agradeço antecipadamente a atenção despendida.

Prof. Ms. Paulo César de Barros

Responsável pelo Projeto Telefones para contato:
Residencial: (41) 3283-1897
Celular: (41) 9128-0607



MINISTÉRIO DA SAÚDE
Conselho Nacional de Saúde
Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS				FR - 284889	
Projeto de Pesquisa A UTILIZAÇÃO DOS JOGOS E BRINCADEIRAS PARA A REDUÇÃO DE PRÁTICAS AGRESSIVAS NO RECREIO ESCOLAR EM CRIANÇAS ENTRE 9 E 10 ANOS.					
Área de Conhecimento 4.00 - Ciências da Saúde - 4.09 - Educação Física - Nenhum				Grupo Grupo III	Nível Não se aplica
Área(s) Temática(s) Especial(s)				Fase Não se Aplica	
Unitermos RECREAÇÃO - BULLYING - RECREIO - CRIANÇA					
Sujeitos na Pesquisa					
Nº de Sujeitos no Centro 400	Total Brasil 400	Nº de Sujeitos Total 400	Grupos Especiais Criança e ou menores de 18 anos,		
Placebo NAO	Medicamentos HIV / AIDS NÃO	Wash-out NÃO	Sem Tratamento Específico NÃO	Banco de Materiais Biológicos NÃO	
Pesquisador Responsável					
Pesquisador Responsável PAULO CESAR DE BARROS			CPF 696.873.319-68	Identidade 43676679	
Área de Especialização EDUCACAO			Maior Titulação MESTRADO	Nacionalidade BRASILEIRO	
Endereço RUA: MARANHÃO, 379			Bairro JD. SANTOS DUMONT	Cidade S.J.PINHAIS - PR	
Código Postal 83040-060	Telefone 41-32711561 / 41- 32831897		Fax	Email paulo.barros@pucpr.br	
Termo de Compromisso Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Res. CNS 196/96 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Data: <u>20 / 08 / 2009</u> <div style="text-align: right;">  Assinatura </div>					
Instituição Onde Será Realizado					
Nome Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR		CNPJ 76.659.820/0001-51	Nacional/Internacional Nacional		
Unidade/Órgão PUCPR		Participação Estrangeira NÃO	Projeto Multicêntrico NÃO		
Endereço Rua Imaculada Conceição 1155 cpx 16210		Bairro Prado Velho	Cidade Curitiba - PR		
Código Postal 80215-901	Telefone 41 2712292		Fax 41 2712292	Email nep@pucpr.br	
Termo de Compromisso Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Res. CNS 196/96 e suas complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução. Nome: <u>Alberto Accioly Veiga</u> Data: <u>20 / 08 / 09</u> <u>Decano do CCBS</u> <div style="text-align: right;">  Assinatura </div>					

O Projeto deverá ser entregue no CEP em até 30 dias a partir de 19/08/2009. Não ocorrendo a entrega nesse prazo esta Folha de Rosto será INVALIDADA.



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
Núcleo de Bioética
Comitê de Ética em Pesquisa
Ciência com Consciência

PARECER CONSUBSTANCIADO DE PROTOCOLO DE PESQUISA

Parecer Nº **0003458/09**

Protocolo CEP Nº **5271**

Título do projeto **A UTILIZAÇÃO DOS JOGOS E BRINCADEIRAS PARA A REDUÇÃO DE PRÁTICAS AGRESSIVAS NO RECREIO ESCOLAR EM CRIANÇAS ENTRE 9 E 10 ANOS**

Grupo
Versão **3**

Protocolo CONEP **0398.0.084.000-09**

Pesquisador responsável **Paulo Cesar de Barros**

Instituição **PUCPR-CCBS - Curitiba**

Objetivos

O projeto apresenta como objetivo principal identificar até que ponto a utilização dos jogos e brincadeiras no recreio escolar podem contribuir para a diminuição de práticas agressivas entre pares na faixa etária entre os 9 e 10 anos de idade.

E como objetivos específicos:

- Identificar quais os principais fatos que ocorrem no horário do recreio relacionados ao bullying;
- Verificar o grau de satisfação dos alunos das 3ª e 4ª séries referente ao recreio da sua escola antes e após a intervenção nas duas escolas pesquisadas;
- Oportunizar aos alunos atividades com materiais no horário do recreio com a utilização dos jogos e brincadeiras;
- Aplicar um questionário em duas escolas da rede municipal de São José dos Pinhais que não possuem o recreio com atividades. Uma das escolas será utilizada para a intervenção por um determinado período, onde será aplicado um programa de atividades recreativas. A outra escola somente será utilizada para controle (observação). Posteriormente a isso, fazer uma análise comparativa e verificar se houve a redução do bullying no horário do recreio

Comentários e considerações

O estudo pretende a aplicação de um questionário para 400 alunos de ambos os sexos, de 9 a 10 anos, matriculados na terceira ou quarta série de ensino fundamental de duas escolas da rede pública de São José dos Pinhais: Eugenia Cruz Santos Talamini e Antonio Franco da Rocha.

Após a análise dos questionários serão escolhidas a escola onde haverá uma intervenção durante um período de seis semanas, diariamente, proporcionando aos alunos diversos materiais recreativos como: corda, elástico, arcos, pé de lata, perna de pau, amarelinha e cinco marias. Após esse período o mesmo questionário será aplicado novamente. Será feito então o acompanhamento das duas escolas para avaliar a diminuição do bullying. O questionário em questão já foi validado em estudos anteriores e identifica uma instituição portuguesa.

Os critérios de inclusão identificados são:

- Alunos regularmente matriculados na escola;
- Alunos das 3ª e 4ª séries;
- Alunos que participam do recreio;

E os critérios de exclusão são:

- Alunos transferidos e que não participaram da primeira parte da pesquisa;
- Alunos que não puderem participar das atividades por problemas de doença ou por impedimentos determinados pela escola.

Os riscos identificados para os participantes são considerados pelos pesquisadores, como normais que acontecem numa escola onde há grupos de crianças brincando. Desta vez os pesquisadores esclarecem os procedimentos de socorro no caso de acidentes.

Os benefícios apontados são o melhor aproveitamento do horário do recreio pelas crianças e eventuais diminuição da violência nas escolas.



Parecer Nº **0003458/09**

Protocolo CEP Nº **5271**

Título do projeto **A UTILIZAÇÃO DOS JOGOS E BRINCADEIRAS PARA A REDUÇÃO DE PRÁTICAS AGRESSIVAS NO RECREIO ESCOLAR EM CRIANÇAS ENTRE 9 E 10 ANOS**

Grupo

Versão **3**

Protocolo CONEP **0398.0.084.000-09**

Pesquisador responsável **Paulo Cesar de Barros**

Instituição **PUCPR-CCBS - Curitiba**

Termo de consentimento livre e esclarecido e/ou Termo de compromisso para uso de dados.

O TCLE encontra-se de acordo com as resoluções deste Comitê

Conclusões

O projeto preenche os requisitos éticos solicitados por este Comitê

Devido ao exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa da PUCPR, de acordo com as exigências das Resoluções Nacionais 196/96 e demais relacionadas a pesquisas envolvendo seres humanos, em reunião realizada no dia: **28/10/2009**, manifesta-se por considerar o projeto **Aprovado**.

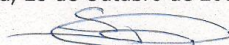
Situação Aprovado

Lembramos aos senhores pesquisadores que, no cumprimento da Resolução 196/96, o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) deverá receber relatórios anuais sobre o andamento do estudo, bem como a qualquer tempo e a critério do pesquisador nos casos de relevância, além do envio dos relatos de eventos adversos, para conhecimento deste Comitê. Salientamos ainda, a necessidade de relatório completo ao final do estudo.

Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP-PUCPR de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificado e as suas justificativas.

Se a pesquisa, ou parte dela for realizada em outras instituições, cabe ao pesquisador não iniciá-la antes de receber a autorização formal para a sua realização. O documento que autoriza o início da pesquisa deve ser carimbado e assinado pelo responsável da instituição e deve ser mantido em poder do pesquisador responsável, podendo ser requerido por este CEP em qualquer tempo.

Curitiba, 28 de Outubro de 2009.



Prof. Dr. Sergio Surugi de Siqueira
Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa
PUC PR

